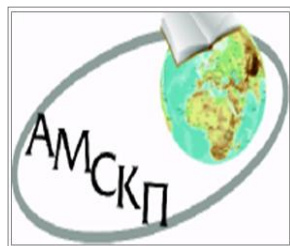


**АКАДЕМІЯ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА
З КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА № 10

Науково-методичний журнал



Вінниця — 2015

Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2015. – Вип. 10. – 160 с.

Засновник: Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки

Редакційна колегія:

Д.В. Чернілевський – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
О.А. Удод – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (заступник головного редактора);
О.А. Дубасенюк – доктор педагогічних наук, професор (заступник головного редактора);
О.В. Вознюк – доктор педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар);
І.Д. Бех – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
М.Б. Євтух – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Н.Г. Ничкало – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
П.М. Таланчук – доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
О.Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор;
К.Й. Артамонова – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
Л.В. Барановська – доктор педагогічних наук, професор;
М.І. Лазарєв – доктор педагогічних наук, професор;
Е.В. Лузік – доктор педагогічних наук, професор;
О.Є. Місечко – доктор педагогічних наук, професор;
Л.І. Морська – доктор педагогічних наук, професор;
Г.П. Новікова – доктор педагогічних наук, доктор психологічних наук, професор (Росія);
О.М. Олексюк – доктор педагогічних наук, професор;
Г.В. Онкович – доктор педагогічних наук, професор;
Т.І. Петракова – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
С.М. Рєдліх – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
П.Ю. Саух – доктор філософських наук, професор;
Н.А. Сейко – доктор педагогічних наук, професор;
С.П. Семенець – доктор педагогічних наук, професор;
І.І. Смагін – доктор педагогічних наук, професор;
М.І. Томчук – доктор психологічних наук, професор;
В.В. Ягунов – доктор педагогічних наук, професор;
Г.В. Давиденко – кандидат філологічних наук, доцент;
С.Ю. Ілініч – кандидат філологічних наук (видавничий редактор).

Для викладачів, аспірантів, науковців і керівних працівників освіти та навчальних закладів.

Статті друкуються в редакції авторів.

Рекомендовано до друку Президією Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (протокол № 6 від 19.03. 2015 р.).

Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України. Свідоцтво Серія КВ № 18274-7074ПР від 01.11.2011 р.

Адреса редакції: 21050, м.Вінниця, вул. Соборна,11

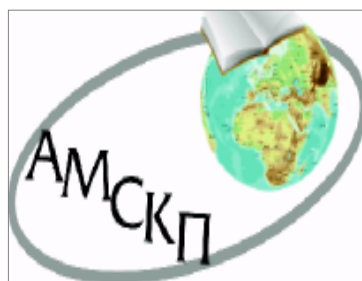
Тел./факс: (0432)61-10-37

E-mail: pastervin@ukr.net

**АКАДЕМИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
ПО КРЕАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКЕ
ЖИТОМИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИВАНА ФРАНКО**

КРЕАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА № 10

Научно-методический журнал



Винница — 2015

Креативная педагогика. Научно-метод. журнал / Академия международного сотрудничества по креативной педагогике. – Винница, 2015. – Вып. 10. – 160 с.

Учредитель: Академия международного сотрудничества по креативной педагогике

Редакционная коллегия:

Д.В. Чернилевский – доктор педагогических наук, профессор (главный редактор);

А.А. Удод – доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент НАПН Украины (заместитель главного редактора)

А.А. Дубасенюк – доктор педагогических наук, профессор (заместитель главного редактора);

А.В. Вознюк – доктор педагогических наук, доцент (ответственный секретарь);

И.Д. Бех – доктор психологических наук, профессор, действительный член НАПН Украины;

Н.Б. Евтух – доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины;

Н.Г. Нычкало – доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины;

П.М. Таланчук – доктор технических наук, профессор, действительный член НАПН Украины;

Е.Е. Антонова – доктор педагогических наук, профессор;

Е.И. Артамонова – доктор педагогических наук, профессор (Россия);

Л.В. Барановская – доктор педагогических наук, профессор;

Н.И. Лазарев – доктор педагогических наук, профессор;

Э.В. Лузик – доктор педагогических наук, профессор;

О.Е. Мисечко – доктор педагогических наук, профессор;

Г.П. Новикова – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор (Россия);

О.Н. Олексюк – доктор педагогических наук, профессор;

Г.В. Онкович – доктор педагогических наук, профессор;

Т.И. Петракова – доктор педагогических наук, профессор (Россия);

С.М. Редлих – доктор педагогических наук, профессор (Россия);

П.Ю. Саух – доктор философских наук, профессор;

Н.А. Сейко – доктор педагогических наук, профессор;

С.П. Семенец – доктор педагогических наук, профессор;

И.И. Смагин – доктор педагогических наук, профессор;

М.И. Томчук — доктор психологических наук, профессор;

В.В. Ягупов – доктор педагогических наук, профессор;

А.В. Давиденко – кандидат филологических наук, доцент;

С.Ю. Илинч – кандидат филологических наук (выпускающий редактор).

Для преподавателей, аспирантов, научных работников и руководящих работников образования и учебных заведений.

Статьи печатаются в редакции авторов.

Рекомендовано к печати Президиумом Академии международного сотрудничества по креативной педагогике (протокол № 6 от 19.03. 2015 г.).

Издание зарегистрировано в Министерстве юстиции Украины. Свидетельство: серия КВ № 18274-7074ПР от 01.11.2011 г.

Адрес редакции: 21050, г. Винница, ул. Соборная, 11

Тел./факс: 0675101012

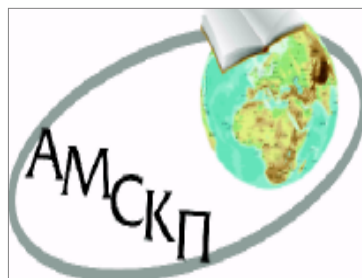
E-mail: pastervin@ukr.net

**ACADEMY OF INTERNATIONAL COOPERATION ON
CREATIVE PEDAGOGY**

ZHYTOMYR IVAN FRANKO STATE UNIVERSITY

CREATIVE PEDAGOGY № 10

Scientific and methodical journal



Vinnytsia — 2015

Creative pedagogy. Scientific method. Journal / Academy of International Cooperation on Creative Pedagogy. – Vinnytsia, 2015. – Vol. 10. – 160 p.

Founder: Academy of International Cooperation on Creative Pedagogy

Editorial board:

D.V. Chernilevskyi – Doctor of Education, Professor (Editor);

A.A. Udod – Doctor of Historical Sciences, Professor, correspondent member of NAPS of Ukraine (Deputy Editor)

O.A. Dubaseniuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Deputy Editor);

O.V. Voznyuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Executive Secretary);

I.D. Beh – Doctor of Psychology, Professor, full member of NAPS of Ukraine;

N.B. Evtukh – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, full member of NAPS of Ukraine;

N.G. Nychkalo – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, full member of NAPS of Ukraine;

P.M. Talanchuk – Doctor of Technical Sciences, Professor, full member of NAPS of Ukraine;

O.Ye. Antonova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

E.I. Artamonova – Doctor of Education, Professor (Russia);

L.V. Baranovskaja – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

N.I. Lazarev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

E.V. Luzyk – Doctor of Pedagogical sciences, Professor;

O.E. Misechko – Doctor of Pedagogical sciences, Professor;

G.P. Novikova – Doctor of Education, Doctor of Psychology, Professor (Russia);

O.N. Oleksiuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

G.V. Onkovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

T.I. Petrakova – Doctor of Education, Professor (Russia);

S.M. Redlich – Doctor of Education, Professor (Russia);

P.Y. Saukh – Doctor of Philosophy, Professor;

N.A. Seiko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

S.P. Semenets – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

I.I. Smagin – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

M.I. Tomchuk – Doctor of Psychology, Professor;

V.V. Yagupov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

For teachers, graduate students, researchers, leading educators and educational institutions.

Articles are published in the authors' edition.

Recommended for publication by the Presidium of the Academy of International Cooperation on Creative Pedagogy (protocol № 6, 19.03. 2015).

Publication is registered in the Ministry of Justice of Ukraine. Certificate: HF series, № 18274-7074PR, issued 01.11.2011.

Editorial address: 21050, Vinnytsia, str.Soborna, 11

Tel. / Fax: 0675101012

E-mail: pastervin@ukr.net

СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Освітня система за всіх часів, а сьогодні особливо, надійно і ефективно функціонує лише за наявності відповідного їй професіонала. Це особливо актуально у зв'язку з виходом у світ Закону України "Про вищу освіту" (2014 р.), концептуально орієнтованого на підготовку нового типу спеціаліста, який повинен стати провідником принципово нових соціально-ціннісних і морально-психологічних орієнтацій суспільства, сучасних тенденцій розвитку науки і педагогічних технологій з урахуванням досягнень світового і вітчизняного досвіду.

При цьому термін "новий тип спеціаліста-педагога" має на увазі особистість, у якій органічно поєднується високий професіоналізм, соціальна зрілість та творче начало.

Сучасний тип спеціаліста-педагога – це образ і взірєць культури, а тому до числа його основних якостей повинні бути віднесені: розробка ціннісних суджень, глибина наукових пізнань, здатність до діалогового спілкування, креативної активності і самостійності. Підготовка такого фахівця пов'язана з суттєвими змінами методології освітнього процесу і створенням ефективного освітнього середовища.

При цьому провідним залишається творчий потенціал людини, її внутрішня і соціальна відповідальність, а також терпимість до інакомислення.

Своїми роздумами та напрацюваннями у розв'язанні зазначених нагальних педагогічних проблем діляться науковці на сторінках наукового журналу.

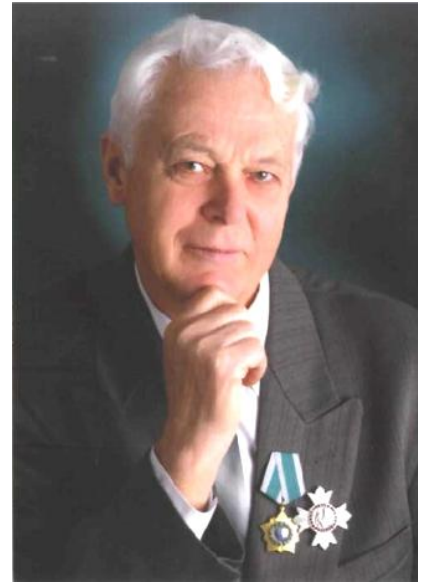
Стаття академіка *В.Г.Кременя* присвячена аналізу консолідаційної парадигми модернізації України як шлях до розв'язання суспільних проблем. Зазначено основні складові цієї парадигми. Наголошено на необхідності формування суспільних пріоритетів, серед яких об'єднувальний – ідея інноваційного типу розвитку країни. Доводиться необхідність продовження руху українського суспільства у напрямку Європи, ствердження європейських цивілізаційних цінностей. Акцентується увага на таких важливих для українців моментах, як мова, культура, державний устрій, ідея інноваційного розвитку країни.

Д.В.Чернілевський розглядає креативну педагогічну діяльність викладача вищої школи на основі духовних цінностей, їх співвідношення з станом реальності і впливом на розвиток педагогічної системи і професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, його моральної та інноваційної готовності до виконання зростаючих вимог сталого розвитку соціуму. У статті розкрито функції освіти у сучасному суспільстві, визначено нові тенденції розвитку освітньої системи України у порівнянні з минулими десятиліттями, проведено аналіз причин глобальних змін як у суспільстві, так і в освітній системі. Підкреслено нерозривний зв'язок педагогічних завдань з етичними та релігійними цінностями.

О.Є.Антонова аналізує сучасні вітчизняні дослідження з проблеми обдарованості. Визначено сутність сучасних підходів українських вчених до розуміння сутності, видів, ознак та можливостей розвитку здібностей та обдарованості.

У статті *Л.В.Барановської* визначено методологічні та методичні засади навчання дорослих у системі післядипломної освіти з використанням змісту Концепції освіти дорослих в Україні. Розглянуто специфічні функції освіти дорослих у сучасному соціумі, її зв'язок з загальними тенденціями розвитку суспільства. Перераховано принципи, на яких базується освіта для дорослих, визначено пріоритетні напрями її розвитку. Подано приклади різних видів занять, ефективних для навчання дорослих. Охарактеризовано мотивації, цілі та риси учасників навчального процесу. Детально проаналізовано нетрадиційні форми лекційних занять, зокрема, лекцію-провокацію, бінарну лекцію тощо. Зроблено висновок про необхідність оптимізації освіти для дорослих в Україні.

У статті *О.В.Варецької* з позиції історичного аналізу доведено важливість соціокультурної детермінанти як репертуару соціальних ролей і колективних дій у розвитку соціальної компетентності особистості вчителя початкової школи; показано залежність соціальних ролей від соціально-економічного, політичного устрою держави; висвітлено трансформування ролей жінки у життєвому циклі родини; розглянуто класифікацію ролей, нові ролі та характеристики сучасного вчителя;



описано шляхи опанування вчителем початкової школи новими соціальними професійними ролями.

С.С. Вітвицька аналізує аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя; розглянуто гуманістичну парадигму виховання майбутнього вчителя щодо духовно-моральних цінностей суспільства. Авторка доводить, що ціннісні орієнтації складають один з критеріїв соціалізації особистості; сучасне українське суспільство переживає складний період творення нової ціннісної системи, що впливає передусім на освітній процес і повинно бути враховано всіма його учасниками. Відтак, аксіологічний підхід до підготовки майбутніх педагогів є необхідною умовою виконання цих завдань.

У статті *О.В. Вознюка* концептуалізується педагогічна парадоксологія – нова перспективна галузь педагогічного знання. Виявляється необхідність не тільки реанімувати парадокс при вивченні точних та гуманітарних дисциплін, а й ввести спеціальний предмет – парадоксоведення, подібно до містичного богослов'я, яке є навчальним предметом у релігійних навчальних закладах.

У статті *Г.В. Давиденко* здійснено оглядовий аналіз загальноєвропейських основ нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти. Окреслено законодавче підґрунтя і сучасний стан впровадження інклюзивного навчання людей з інвалідністю. Наведено правову хронологію впровадження інклюзивної освіти в Європі та світі, представлену списком юридичних документів, прийнятих у другій половині ХХ століття. Констатується, що на практиці реалізації міжнародних декларацій у сфері захисту прав інвалідів заважають чисельні перешкоди.

У статті *О.А. Дубасенюк* у контексті теорії вдосконалення педагогічної діяльності йдеться про порівняльне дослідження проблеми цілеспрямованості у виховній діяльності педагога. Доведено шляхом поетапної методики (цілепокладання, цілездійснення, цілеутвердження), що вершин професіоналізму досягають педагоги, що ставлять за мету засобами навчально-виховного процесу сформувати особистість учня, здатного до саморозвитку, самовдосконалення, самостійної творчості.

У статті *О.Ф. Євсюкова* приділяється увага питанню формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» і побудови його іміджу для майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Зазначено, що соціальні очікування накладають відбиток не лише на зовнішні прояви поведінки особи. Доведено, що побудова іміджу викладача вищої школи має ґрунтуватися не тільки на самопізнанні, створенні Я-образу, наближеного до його реального змісту, але й на оволодінні інтерактивними уміннями, підвищенні ефективності взаємодії з іншими людьми, а також на урізноманітненні і розвитку можливостей для передачі інформації.

В.А. Ковальчук розглядає особливості освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів; виділені закономірності їх функціонування в сучасних умовах.

Г. О. Козлакова та Л. І. Колб присвячують статтю аналізу основних змін, що їх закладено до нового Закону “Про вищу освіту”, а також розгляду практичних можливостей їх урахування у практиці діяльності вищих навчальних закладів України. Зазначено, що новий Закон проголошує автономність і незалежність ВНЗ з багатьох питань. Акцентовано увагу на збільшенні кількості студентів, що отримують стипендії, а також на підвищенні розміру стипендії. З метою створення умов для наукової діяльності зменшено обсяг навчального навантаження викладачів.

Г. В. Онкович зазначає, що проблеми медіаосвіти нині перебувають у центрі уваги педагогів, журналістів, мистецтвознавців, соціальних педагогів, психологів, фахівців інших галузей знання. Вони звертають увагу на міжгалузевий і стабільний інтерес до цього відносно нового явища гуманітарного знання. Автор визначає вектори розвитку сучасної медіаосвіти, прогнозує її розвиток у найближчі роки. В статті також пояснюється, чому поняття “медіа освіта” і “медіа дидактика” варто розглядати як парасолькові терміни.

У статті *В. В. Павленко* зроблена спроба проаналізувати типи мислення школярів різних вікових груп: наочно-дієве, наочно-образне і абстрактно-креативне. Визначені умови формування креативного мислення школярів. Охарактеризовані прийоми розумової діяльності: алгоритмічного типу та евристичного.

У статті *Н. Б. Самойленко* розглянуто можливість і перспективи застосування навчально-методичного забезпечення формування міжкультурної комунікативної компетентності в процесі професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю. Запропоновано методику формування міжкультурної компетентності студентів.

У статті *В.І. Свистун та Л.А. Байкової* здійснено аналіз поняття «взаємодія», визначено особливості управлінської діяльності суб'єктів управління освітньої галузі, обґрунтовано ознаки спільної діяльності та її складові. Зазначено, що у контексті розуміння управлінської діяльності як суб'єкт-суб'єктної діяльності, логічним є її оцінювання з антропологічних позицій. Проаналізовано

сутність, особливості і зміст цієї важливої складової управлінської діяльності.

У статті *Л.В.Сліпчишин* розглядаються соціально-економічні обґрунтування необхідності застосування нових психолого-педагогічних підходів до формування креативних фахівців для народних художніх промислів з урахуванням кластерної концепції в економіці. Визначено завдання активізації ресурсного потенціалу, який комплексно стимулюватиме розвиток територій, сприятиме підвищенню добробуту населення та забезпечуватиме конкурентні переваги.

Стаття *Г.С.Тарасенко* присвячена теоретичному обґрунтуванню суті і шляхів гуманітаризації вищої педагогічної освіти в Україні у контексті сучасних освітніх пріоритетів. Розкрито філософсько-педагогічні ідеї видатного методолога вітчизняної освіти С.Гончаренка. Окреслено шляхи гуманітарного викладання дисциплін у педагогічних університетах: глибоке занурення викладача і студента в духовно-культурний контекст інформаційних блоків, системно організована оцінна (монологічна і діалогічна) діяльність, особистісно-творча інтерпретація отриманої навчальної інформації.

Стаття *Г.В. Ткачук* присвячена дослідженню обміну білків та ліпідів у хворих з цукровим діабетом, що дозволяє своєчасно діагностувати порушення обміну речовин і запобігати цим ускладненням. Показано, що важливе місце у лікуванні хворих, в тому числі в санаторно-курортних умовах, займає лікувальна фізкультура, дозоване фізичне навантаження. Проведене дослідження показало, що названі процедури набагато покращують стан метаболізму у хворих цукровим діабетом.

У статті *В.В. Ягунова* проаналізовано досвід модернізації системи професійно-технічної освіти (ПТО) в Україні, виділено основні проблеми професійної педагогіки, що потребують комплексного та системного дослідження в аспекті модернізаційних процесів.

У статті *Н.В.Якси* аналізуються різні аспекти розбудови сучасного соціально-педагогічного середовища як головного чинника соціалізації дитини. Розглядаються процеси соціалізації як механізму формування соціального та особистісного досвіду у процесі оволодіння молодими людьми різними соціальними ролями, засвоєння відповідної моделі поведінки. Зазначено, що найважливіша сфера соціалізації пов'язана зі сферою свідомості, коли формується образ власного «Я» («Я концепція»), самооцінка, відбувається оволодіння різноманітними соціальними ролями.

У статті *С.Л.Яценко* аналізуються духовні орієнтири сучасної освіти, які реалізують становлення нової інтегральної людиномірної системи освіти, що супроводжується якісними змінами у педагогічній теорії і практиці та реалізацією таких імперативів сучасної освіти, як духовний (визначає людину як суб'єкт культури і власної життєтворчості); гуманістичний і демократичний (передбачає розкриття людської суті в кожному, розвиток здібностей, творчого потенціалу), комунікативний (спрямований на розуміння себе, іншого, культури, природи, космосу, себе і світі), особистісно-діяльнісний (вимагає реалізації себе як мікрокосму).

Сподіваємося, що подані наукові праці сприятимуть розбудові незалежної України і формуванню нової генерації творчих фахівців.

Головний редактор, Президент АМСКП,
доктор педагогічних наук, професор
Д. В. Чернілевський

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Образовательная система во все времена, а сегодня особенно, надежно и эффективно функционирует лишь при наличии соответствующего ей профессионала. Это особенно актуально в связи с выходом в свет Закона Украины "О высшем образовании" (2014 г.), концептуально ориентированного на подготовку нового типа специалиста, который должен стать проводником принципиально новых социально-ценностных и нравственно-психологических ориентаций общества, современных тенденций развития науки и педагогических технологий с учетом достижений мирового и отечественного опыта.

При этом термин "новый тип специалиста-педагога" подразумевает личность, в которой органично сочетаются высокий профессионализм, социальная зрелость и творческое начало.

Современный тип специалиста-педагога – это образ и образец культуры, а потому к числу его основных качеств должны быть отнесены: разработка ценностных суждений, глубина научных познаний, способность к диалоговому общению, креативной активности и самостоятельности.

Подготовка такого специалиста связана с существенными изменениями методологии образовательного процесса и созданием эффективной образовательной среды. При этом ведущим остается творческий потенциал человека, его внутренняя и социальная ответственность, а также терпимость к инакомыслию.

Своими размышлениями и наработками в решении указанных насущных педагогических проблем делятся ученые на страницах научного журнала.

Статья академика *В.Г.Кременя* посвящена анализу консолидационной парадигмы модернизации Украины как пути к решению общественных проблем. Указаны основные составляющие этой парадигмы. Отмечена необходимость формирования общественных приоритетов, среди которых объединительный – идея инновационного типа развития страны. Доказывается необходимость продолжения движения украинского общества в направлении Европы, утверждение европейских цивилизационных ценностей. Акцентируется внимание на таких важных для украинцев моментах, как язык, культура, государственное устройство, идея инновационного развития страны.

Д.В.Чернилевский рассматривает креативную педагогическую деятельность преподавателя высшей школы на основе духовных ценностей, их соотношения с состоянием реальности и влиянием на развитие педагогической системы и профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения, его моральной и инновационной готовности к выполнению растущих требований устойчивого развития социума. В статье раскрыты функции образования в современном обществе, определены новые тенденции развития образовательной системы Украины по сравнению с прошлыми десятилетиями, проведен анализ причин глобальных изменений как в обществе, так и в образовательной системе. Подчеркнута неразрывная связь педагогических задач с этическими и религиозными ценностями.

Е.Е.Антонова анализирует современные отечественные исследования по проблеме одаренности. Определена сущность современных подходов украинских ученых к пониманию сущности, видов, признаков и возможностей развития способностей и одаренности.

В статье *Л.В.Барановской* определены методологические и методические принципы обучения взрослых в системе последипломного образования с использованием содержания Концепции образования взрослых в Украине. Рассмотрены специфические функции образования взрослых в современном социуме, его связь с общими тенденциями развития общества. Перечислены принципы, на которых базируется образование для взрослых, определены приоритетные направления его развития. Даны примеры различных видов занятий, эффективных для обучения взрослых. Охарактеризованы мотивации, цели и черты участников учебного процесса. Детально проанализированы нетрадиционные формы лекционных занятий, в частности, лекцию-провокацию, бинарную лекцию др. Сделан вывод о необходимости оптимизации образования для взрослых в Украине.

В статье *О.В.Варецькой* с позиции исторического анализа доказана важность социокультурной детерминанты как репертуара социальных ролей и коллективных действий в развитии социальной компетентности личности учителя начальной школы; показана зависимость социальных ролей от социально-экономического, политического устройства государства; освещены трансформации ролей женщины в жизненном цикле семьи; рассмотрена классификация ролей, новые роли и характеристики современного учителя; описаны пути освоения учителем начальной школы новых социальных и профессиональных ролей.

С.С. Витвицкая анализирует аксиологический подход к воспитанию личности будущего

учителя; рассмотрена гуманистическая парадигма воспитания будущего учителя касательно духовно-нравственных ценностей общества. Автор доказывает, что ценностные ориентации составляют один из критериев социализации личности; современное украинское общество переживает сложный период создания новой ценностной системы, что влияет, в первую очередь, на образовательный процесс и должно быть учтено всеми его участниками. Следовательно, аксиологический подход к подготовке будущих педагогов является необходимым условием выполнения этих задач.

В статье *О.В.Вознюка* концептуализируется педагогическая парадоксология – новая перспективная отрасль педагогического знания. Обнаруживается необходимость не только реанимировать парадокс при изучении точных и гуманитарных дисциплин, но и актуальность введения специального предмета – парадоксоведения, подобно мистическому богословию, которое является учебным предметом в религиозных учебных заведениях.

В статье *Г.В.Давыденко* осуществлен обзорный анализ общеевропейских основ нормативно-правового обеспечения инклюзивного образования. Определены законодательные основы и современное состояние внедрения инклюзивного обучения людей с инвалидностью. Приведена правовая хронология внедрения инклюзивного образования в Европе и мире, представленная списком юридических документов, принятых во второй половине XX века. Констатируется, что на практике реализации международных деклараций в области защиты прав инвалидов мешают многочисленные препятствия.

В статье *А.А.Дубасенюк* в контексте теории усовершенствования педагогической деятельности представлены результаты сравнительного исследования проблемы целенаправленности в воспитательной деятельности педагога. Обоснованы пути поэтапной методики (целеполагание, целеосуществление, целеутверждение), суть которой состоит в том, что вершин профессионализма достигают педагоги, ставящие перед собой цель средствами учебно-воспитательного процесса сформировать личность учащегося, способного к саморазвитию, самоусовершенствованию, самостоятельному творчеству.

В статье *О.Ф.Евсюкова* уделяется внимание вопросу формирования профессионально-педагогической компетентности будущего преподавателя высшей школы в условиях магистратуры по специальности «Педагогика высшей школы» и построения его имиджа для будущей профессионально-педагогической деятельности. Указано, что социальные ожидания накладывают отпечаток не только на внешние проявления поведения человека. Доказано, что построение имиджа преподавателя высшей школы должно основываться не только на самопознании, создании Я-образа, приближенного к его реальному содержанию, но и на овладении интерактивными умениями, повышении эффективности взаимодействия с другими людьми, а также на внесении разнообразия и развитии возможностей для передачи информации.

В.А.Ковальчук рассматривает особенности образовательно-воспитательных систем общеобразовательных заведений; выделены закономерности их функционирования в современных условиях.

Г. А. Козлакова и Л. И. Колб посвящают статью анализу основных изменений, которые заложены в новый Закон “О высшем образовании”, а также рассмотрению практических возможностей их учета в практике деятельности высших учебных заведений Украины. Отмечено, что новый Закон провозглашает автономность и независимость вузов по многим вопросам. Акцентируется внимание на увеличении количества студентов, получающих стипендии, а также на повышении размера стипендии. С целью создания условий для научной деятельности уменьшен объем учебной нагрузки преподавателей.

Г. В. Онкович отмечает, что проблемы медиаобразования в настоящее время находятся в центре внимания педагогов, журналистов, искусствоведов, социальных педагогов, психологов, специалистов інших галузей знания. Они обращают внимание на межотраслевой и стабильный интерес к этому относительно новому явлению гуманитарного знания. Автор определяет векторы развития современного медиаобразования, прогнозирует его развитие в ближайшие годы. В статье также объясняется, почему понятие “медиа образование” и “медиа дидактика” стоит рассматривать как зонтичные термины.

В статье *В. В. Павленко* сделана попытка проанализировать типы мышления школьников разных возрастных групп: наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактно-креативное. Определены условия формирования креативного мышления школьников. Охарактеризованы приемы мыслительной деятельности алгоритмического типа и эвристического.

В статье *Н. Б. Самойленко* рассмотрена возможность и перспективы применения учебно-методического обеспечения формирования межкультурной коммуникативной компетентности в

процессе профессиональной подготовки специалиста гуманитарного профиля. Предложена методика формирования межкультурной компетентности студентов.

В статье *В.И. Свистун и Л.А. Байковой* осуществлен анализ понятия «взаимодействие», определены особенности управленческой деятельности субъектов управления образовательной отрасли, обоснованы признаки совместной деятельности и ее составляющие. Отмечено, что в контексте понимания управленческой деятельности как субъект-субъектной деятельности логичным является ее оценка с антропологических позиций. Проанализированы сущность, особенности и содержание этой важной составляющей управленческой деятельности.

В статье *Л.В. Слипчишин* рассматриваются социально-экономические обоснования необходимости применения новых психолого-педагогических подходов к формированию креативных специалистов для народных художественных промыслов с учетом кластерной концепции в экономике. Определены задачи активизации ресурсного потенциала, который комплексно будет стимулировать развитие территорий, способствовать повышению благосостояния населения и обеспечивать конкурентные преимущества.

Статья *Г.С. Тарасенко* посвящена теоретическому обоснованию сущности и путей гуманитаризации высшего педагогического образования в Украине в контексте современных образовательных приоритетов. Раскрыты философско-педагогические идеи выдающегося методолога отечественной образования С.Гончаренко. Очерчены пути гуманитарного преподавания дисциплин в педагогических университетах: глубокое погружение преподавателя и студента в духовно-культурный контекст информационных блоков, системно организованная оценочная (монологическая и диалогическая) деятельность, личностно-творческая интерпретация полученной учебной информации.

Статья *Г.В. Ткачук* посвящена исследованию обмена белков и липидов у больных с сахарным диабетом, что позволяет своевременно диагностировать нарушения обмена веществ и предотвращать осложнения. Показано, что важное место в лечении больных, в том числе в санаторно-курортных условиях, занимает лечебная физкультура, дозированная физическая нагрузка. Проведенное исследование показало, что названные процедуры намного улучшают состояние метаболизма у больных сахарным диабетом.

В статье *В.В. Ягунова* проанализирован опыт модернизации системы профессионально-технического образования (ПТО) в Украине, выделены основные проблемы профессиональной педагогики, требующие комплексного и системного исследования в аспекте модернизационных процессов.

В статье *Н.В. Яксы* анализируются различные аспекты развития современной социально-педагогической среды как главного фактора социализации ребенка. Рассматриваются процессы социализации как механизма формирования социального и личностного опыта в процессе овладения молодыми людьми различных социальных ролей, усвоение соответствующей модели поведения. Отмечено, что важнейшая сфера социализации связана со сферой сознания, когда формируется образ собственного «Я» («Я концепция»), самооцента, происходит овладение разнообразными социальными ролями.

В статье *С.Л. Яценко* анализируются духовные ориентиры современного образования, которые реализуют становление новой интегральной человекомерной системы образования, что сопровождается качественными изменениями в педагогической теории и практике и реализацией таких императивов современного образования, как духовный (определяет человека как субъекта культуры и собственного жизнетворчества); гуманистический и демократический (предполагает раскрытие человеческой сущности в каждом, развитие способностей, творческого потенциала), коммуникативный (направленный на понимание себя, другого, культуры, природы, космоса, себя в мире), личностно-деятельностный (требует реализации себя как микрокосма).

Надеемся, что представленные научные труды будут способствовать развитию независимой Украины и формированию нового поколения творческих специалистов.

Главный редактор, Президент АМСКП,
доктор педагогических наук, профессор
Д. В. Чернилевский

EDITOR-IN-CHIEF'S PAGE

The educational system at all times, and especially today, safely and effectively operates only if there is a corresponding professional. This is especially important concerning the Law of Ukraine "On higher education" (2014) being conceptually-oriented on training a new type of professional who must become the conductor of a fundamentally new social and moral values and psychological orientations of our society, modern trends of the development of science and educational technologies with the achievements of world and domestic experience.

The term "a new type of teacher-specialist" means a person, who organically combine high professionalism, social maturity and creativity.

The contemporary teacher is an image and a sample of the culture, hence among his main qualities should be such ones: the development of value judgments, the depth of scientific knowledge, the ability to communicate in a dialog, creative activity and independence.

The training of such a specialist is connected with significant changes in the methodology of the educational process and creating an effective education environment. This remains the world's leading creative potential of a man, his inner and social responsibility, as well as tolerance of dissent.

The scholars share their thoughts and best practices concerning the solving mentioned ardent educational problems on the pages of the journal.

The article of Academition *V.G.Kremen* is devoted to the consolidation paradigm of modernization of Ukraine as a way of solving social problems is identified in the article. The principal components of this paradigm are indicated. The need for the formation of community priorities, including the unifying idea of an innovative development of the country is emphasized. The necessity for the continued movement of the Ukrainian society towards Europe and for the adoption of European civilizational values is proved. The article focuses on such important for the Ukrainians things as language, culture, state structure and the idea of innovative development of the country.

The article, presented by *D.V.Chernilevsky* is devoted to creative pedagogical activity of a higher school teacher on the basis of spiritual values. Their relationship with the state of reality and influence on the development of the educational system and the professional activity of a teacher of a higher education institution are revealed. The teacher's moral and innovative readiness to fulfill the increasing requirements of sustainable development of society is defined as an important part of his activity. Functions of education in modern society are disclosed, New trends in the development of the educational system of Ukraine in comparison with those of the previous decades are identified. The causes of global changes in society and in the educational system are analyzed.

O.Ye.Antonova analyzes the current national research on giftedness. The essence of modern approaches of the Ukrainian scientists as for understanding the nature, types, characteristics and capabilities of abilities and skills are defined. The offered criteria and parameters of evaluation of the level of development of pedagogical creativity can serve as the basis for their evaluation and self-evaluation by the prospective teachers and teachers-practitioners, and also for the development on this basis the programs of self-perfection.

The article of *L.V.Baranovskaya* determines the methodological and methodical principles of adult learning in post-graduate education system using the content of the Concept of Adult Education in Ukraine. Specific functions of adult education in modern society, its relationship to the general trends of society are examined. Principles underlying adult education and priority directions of its development are listed. Examples of different types of exercises that are effective for adult education are given. Motivation, goals and features of the learning process participants are characterized. A detailed analysis of unconventional forms of lectures including a provocation lecture, a binary lecture etc. is done. Conclusion concerning the need for optimization of adult education in Ukraine is made.

The article of *O.V.Varetskaya* contains the importance of a socio-cultural determinant as the repertoire of social roles and collective actions in the development of social competence of a primary school teacher personality is proved from the standpoint of historical analysis in the article. The dependence of social roles from socio-economic and political structure of the state is shown. The transformation of the role of a woman in the life cycle of the family is highlighted. New roles and characteristics of a modern teacher are examined. Ways of mastering the new social and professional roles by a primary school teacher are described.

S.S.Vitvitskaya analyzes the axiological approach to the education of the personality of a future teacher and examines humanistic paradigm of education of a future teacher according to the spiritual and moral values of society. The author shows that value orientation is one of the criteria of socialization;

modern Ukrainian society is going through a difficult period of creation of a new value system that influences the educational process and should be taken into account by all participants. So, the axiological approach to the training of future teachers is a prerequisite for the fulfillment of these tasks.

The article of *O. V. Voznyuk* is devoted to conceptualizing the pedagogical paradoxologia being a new promising area of pedagogical knowledge. The need not only to revive the paradox in the study of the exact sciences and the humanities is revealed. A special subject is to be introduced – the paradoxologia like mystical theology being the subject in religious schools. An postnonclassical new scientific paradigm, the development of which affects the changes of social reflection and social consciousness from discrete-atomical and fragmented to holistic continual, dialectical-paradoxical nonlinear outlook.

The results of analysis of the European standards of inclusive education legal support are presented in the article by *G. V. Davydenko*. The legislative background and current state of the implementation of inclusive education for people with disabilities are outlined. The legal chronology of inclusive education in Europe and the world which is presented by the list of juridical instruments adopted in the second half of the twentieth century is shown. It is stated that in practice the implementation of the International Declaration on protection of the rights of persons with disabilities meets numerous obstacles.

The article of *O. A. Dubasenyuk* in the context of the theory of pedagogical improvement of the activity presents the results of a comparative study of the problem of aim-reaching upbringing teacher's activities. The ways of stepwise techniques (goal-setting, goal-implementation, goal-affirming), the essence of which is that the pinnacles of professionalism are reached by such teachers that sets the goal by means of the educational process to form the personality of the learner able to self-development, self-improvement, self-creation.

The article of *O. F. Yevsyukov* focuses on the issue of formation of professional and pedagogical competence of a future higher school teacher under conditions of Magistracy in specialty "Higher Education Pedagogy" and building his image for future professional and educational activity. It is indicated that social expectations are imprinted not only on the external behavior of individuals. It is proved that the construction of the image of a high school teacher should be based not only on self-knowledge and creation of I-image which is close to its real content, but also on mastering interactive skills, improving the efficiency of interaction with other people, as well as on creating diversity and developing the opportunities for information transfer.

V. A. Kovalchuk reviews the features of educational systems in general educational institutions; color patterns of functioning in modern terms. The article by *V. A. Kovalchuk* gives the analysis of theoretical basics upon the definition of educational system, defines the author's view on the problem of educational system's definition. The analysis of different scientific approaches in the interpretation of the nature and structure of the educational system gives every reason to believe that there is a common understanding of this phenomenon as a particular set of interrelated human, logistical, informational, legal and other components of the educational process and educational outcomes.

G. O. Kozlakova and *L. I. Kolb* devote their article to the analysis of the major changes incorporated in the new Law "On Higher Education" and considers practical opportunities of their implementation in the activities of higher education establishments of Ukraine. It is noted that the new law declares the autonomy and independence of Universities on many issues. Attention is focused on increasing the number of students receiving scholarships and increasing the size of scholarships. The workload of teachers is reduced in order to facilitate their research activities.

G. V. Onkovitch emphasizes that the problems of media education are currently in the centre of attention of educators, journalists, art critics, social workers, psychologists, experts from other fields of knowledge. They pay attention to interbranch and steady interest in this relatively new phenomenon of humanitarian knowledge. The author identifies vectors of modern media education and predicts its development in the coming years. The author also explains why the terms "media education" and "media didactics" should be viewed as umbrella terms. It is noted that professionally-oriented media education should be implemented at senior courses in higher schools. The prospects of media-psychological vector of modern media education development are examined.

The paper by *V. V. Pavlenko* contains an attempt to analyze the types of thinking of the students of different age groups: visual-active, visual-figurative and abstract and creative. The conditions of formation of creative thinking of students are defined. The techniques of mental activity (the algorithmic and heuristic types) are described.

The possibilities and prospects of application of training and methodological support for the formation of intercultural communicative competence in the process of professional training of a specialist in Humanities are considered in the article by *N. B. Samoilenko*. The technique of formation of intercultural

competence of students is suggested.

The analysis of the concept of "interaction" is presented in the article by *V.I. Svistun* and *L.A. Baikova*. Peculiarities of managerial activity of subjects of the education sector management are defined, signs of joint activity and its components are substantiated. It is noted that in the context of understanding of managerial activity as the subject-to-subject activity, it is logical to assess it from the anthropological positions. The nature, features and content of this important component of management activities are analyzed.

L.V. Slipchyshyn considers the socio-economic justification for the use of new psychological and pedagogical approaches to formation of creative professionals of folk arts and crafts considering the cluster concept in the economy. The tasks for the revitalization of the resource potential which will stimulate the development of areas comprehensively, promote people's welfare and provide a competitive advantage are determined.

The article of *G.S. Tarasenko* is devoted to the theoretical substantiation of essence and ways of humanization of higher education in Ukraine in the context of modern educational priorities. The philosophical and pedagogical ideas by outstanding national education methodologist *S. Goncharenko* are revealed. The ways of conducting of humanitarian disciplines in pedagogical universities are outlined. There are deep diving of the teacher and student in the spiritual and cultural context information blocks, systematically organized evaluation (monologue and dialogue) activities, personal and creative interpretation of educational information.

G.V. Tkachuk analyzes diabetes being the leading cause of vision loss, foot amputation, chronic renal failure, ischemic heart disease, myocardial infarction. Physical therapy, dosed physical load, including sanatorium-resort conditions occupy an important place in the treatment of patients. In the first place therapeutic physical culture, massage therapy and physiotherapy should be used. The study shows that these procedures improve the state of metabolism in patients with diabetes mellitus significantly.

V.V. Yagupov focuses on the experience of vocational education in Ukraine. The article highlights the main problems of professional pedagogy which require comprehensive and systematic research in the aspect of modernization of these processes.

Various aspects of the development of modern socio-educational environment as the main factor of socialization of the child are analyzed by *N.V. Yaksa*. The processes of socialization as a mechanism of formation of social and personal experience in the process of mastering by the young people of different social roles, learning appropriate behavior are considered. It is noted that the most important area of socialization is related to consciousness, when the image of one's own "I" ("I-concept"), self-esteem are being formed, and mastering of a variety of social roles is taking place.

S.L. Yatsenko analyzes the spiritual landmarks of modern education, which realize the formation of a new integrated man-oriented education system, which is accompanied by qualitative changes in educational theory and practice and the implementation of such imperatives of modern education as spiritual (identifies the man as the subject of culture and his own life); humanistic and democratic (depends on the realization of the human essence in each, developing abilities, creative potential), communication (aimed at understanding of self, other people, culture, nature, space, yourself in the world) personal-active (requires the realization of the man as a microcosm).

Editor in Chief, President of AMSKP,
doctor of pedagogical sciences, professor
D.V. Chernilevsky

ЗМІСТ

Кремень В.Г. МОДЕРНІЗАЦІЯ УКРАЇНИ: КОНСОЛІДАЦІЙНА ПАРАДИГМА	22
Чернілевський Д.В. КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ	26
Антонова О.Є. ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ З ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНOSTІ.....	37
Барановська Л.В. МЕТОДОЛОГІЧНА ТА МЕТОДИЧНА ЗАСАДОВІСТЬ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	46
Варецька О.В. РЕПЕРТУАР СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ І КОЛЕКТИВНИХ ДІЙ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	52
Вітвицька С.С. АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	63
Вознюк О.В. ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДОКСОЛОГІЯ ТА ЇЇ КРЕАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ	67
Давиденко Г.В. ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАВОВІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	74
Дубасенюк О.А. ЦІЛЕСПРЯМОВАНІСТЬ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА: ДОСВІД ПОРІВНЯЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	77
Євсюков О. Ф. ОСНОВИ ПОБУДОВИ ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	85
Ковальчук В.А. ОСВІТНЬО-ВИХОВНА СИСТЕМА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	88
Козлакова Г. О., Колб Л. І. ОСНОВНІ ЗМІНИ В НАУКОВО-ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ	93
Онкович Г. В. «ПАРАСОЛЬКОВІ» ТЕРМІНИ СУЧАСНОЇ МЕДІАОСВІТИ	98

Павленко В. В. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ.....	103
Самойленко Н. Б. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	109
Свистун В.І., Байкова Л.А. НАУКОВІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ СПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	116
Сліпчишин Л.В. КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ НАРОДНИХ ХУДОЖНІХ ПРОМИСЛІВ	122
Тарасенко Г.С. ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ...	128
Ткачук Г.В. МЕТОДИ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА КОМПЛЕКСНОГО ЛІКУВАННЯ ЦУКРОВОГО ДІАБЕТУ І ЙОГО УСКЛАДНЕНЬ ...	134
Ягупов В. В. МОДЕРНИЗАЦІЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНО-ТЕХНІЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	141
Якса Н.В. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ ЛЮДИНИ ЯК СОЦІАЛІЗАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС	148
Яценко С.Л. ДУХОВНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	154

СОДЕРЖАНИЕ

Кремень В.Г. МОДЕРНИЗАЦИЯ УКРАИНЫ: КОНСОЛИДАЦИОННАЯ ПАРАДИГМА	22
Чернилевский Д.В. КРЕАТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ	26
Антонова Е.Е. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ОДАРЕННОСТИ	37
Барановская Л.В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ	46
Варецкая О.В. РЕПЕРТУАР СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ И КОЛЛЕКТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	52
Витвицкая С.С. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	63
Вознюк А.В. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПАРАДОКСОЛОГИЯ И ЕЕ КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ.....	67
Давыденко Г.В. ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	74
Дубасенюк А.А. ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТЬ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: ОПЫТ СРАВНИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	77
Евсюков О. Ф. ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	85
Ковальчук В.А. ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	88
Козлакова Г. О., Колб Л. И. ОСНОВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ.....	93
Онкович Г. В. «ЗОНТИЧНЫЕ» ТЕРМИНЫ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ	98

Павленко В. В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	103
Самойленко Н. Б. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ	109
Свистун В.И., Байкова Л.А. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	116
Слипчишин Л.В. КРЕАТИВНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ	122
Тарасенко Г.С. ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КРЕАТИВНЫЙ ПОДХОД.....	128
Ткачук Г.В. МЕТОДЫ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ КОМПЛЕКСНОГО ЛЕЧЕНИЯ САХАРНОГО ДИАБЕТА И ЕГО ОСЛОЖНЕНИЙ.....	134
Ягунов В. В. МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	141
Якса Н.В. ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА ЧЕЛОВЕКА КАК СОЦИАЛИЗАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС	148
Яценко С.Л. ДУХОВНЫЕ ОРИЕНТИРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	154

CONTENTS

<i>Kremen V. G.</i> MODERNIZATION OF UKRAINE: CONSOLIDATING PARADIGM.....	22
<i>Chernilevsky D. V.</i> CREATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE TEACHER OF HIGHER SCHOOL ON THE BASIS OF SPIRITUAL VALUES.....	26
<i>Antonova O.Ye.</i> THE MAIN DIRECTIONS OF RESEARCH OF DOMESTIC RESEARCHERS ON THE PROBLEMS OF GIFTEDNESS	37
<i>Baranovskaya L. V.</i> METHODOLOGICAL AND METHODICAL EDUCATIONAL FUNDAMENTALS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION OF UKRAINE.....	46
<i>Varetskaya O. V.</i> THE REPERTOIRE OF SOCIAL ROLES AND COLLECTIVE ACTION AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE IN THE TEACHERS' OF ELEMENTARY SCHOOL.....	52
<i>Vitvitskaya S. S.</i> AXIOLOGICAL APPROACH TO THE EDUCATION OF THE PERSONALITY OF THE PROSPECTIVE TEACHER	63
<i>Voznyuk O. V.</i> PEDAGOGICAL PARADOXOLOGY AND ITS CREATIVE POTENTIAL	67
<i>Davydenko G. V.</i> ALL-EUROPEAN LEGAL FRAMEWORK FOR INCLUSIVE EDUCATION.....	73
<i>Dubaseniyuk O.A.</i> THE PURPOSE OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF A TEACHER: EXPERIENCE OF COMPARATIVE RESEARCH.....	77
<i>Yevsyukov O.F.</i> THE BASICS OF BUILDING THE IMAGE OF A HIGH SCHOOL TEACHER IN THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCE	85
<i>Kovalchuk V. A.</i> EDUCATION AND UPBRINGING SYSTEM OF MODERN SCHOOL	88
<i>Kozlakova G. O, Kolb, L. I.</i> THE MAIN CHANGES IN THE RESEARCH AND EDUCATION PROCESS OF HIGHER SCHOOL OF UKRAINE	93
<i>Onkovitch G. V.</i> "UMBRELLA" TERMS OF MODERN MEDIA EDUCATION	98

<i>Pavlenko V. V.</i> THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN THE PUPILS	103
<i>Samoilenko N. B.</i> SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE HUMANITIES STUDENTS	109
<i>Svistun V.I., Baikova L.A.</i> THE SCIENTIFIC BASIS OF INTERACTION OF THE SUBJECTS OF MANAGEMENT EDUCATIONAL BRANCH IN THE COURSE OF JOINT ACTIVITY	116
<i>Slipchyshyn L. V.</i> CREATIVITY AS AN EFFECTIVE TOOL FOR IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING OF SPECIALISTS FOR FOLK ART CRAFTS	122
<i>Tarasenko G. S.</i> HUMANITARIZATION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION: A CREATIVE APPROACH	128
<i>Tkachuk G. V.</i> THE METHODS OF PHYSICAL REHABILITATION AS AN INTEGRAL PART OF COMPREHENSIVE TREATMENT OF DIABETES MELLITUS AND ITS COMPLICATIONS	134
<i>Yagupov V. V.</i> THE MODERNIZATION OF VOCATIONAL EDUCATION	141
<i>Jaksa N. V.</i> THE FORMATION OF SOCIAL AND PERSONAL EXPERIENCE OF THE PERSON AS THE SOCIALIZING PROCESS	148
<i>Yatsenko S. L.</i> SPIRITUAL LANDMARKS OF MODERN EDUCATION	154

УДК 371.2

В. Г. Кремень,
 президент НАПН України,
 академік НАН України і НАПН України
 доктор філософських наук, професор, м. Київ

МОДЕРНІЗАЦІЯ УКРАЇНИ: КОНСОЛІДАЦІЙНА ПАРАДИГМА

У статті визначено консолідаційну парадигму модернізації України як шлях до розв'язання суспільних проблем. Зазначено основні складові цієї парадигми. Наголошено на необхідності формування суспільних пріоритетів, серед яких об'єднувальний – ідея інноваційного типу розвитку країни. Доводиться необхідність продовження руху українського суспільства у напрямку Європи, ствердження європейських цивілізаційних цінностей. Акцентується увага на таких важливих для українців моментах, як мова, культура, державний устрій, ідея інноваційного розвитку країни. Однією з консолідуючих думок повинна стати зміна пріоритетів держави і суспільства, коли у центрі уваги цих інституцій стає людина та її інтереси. Цей підхід повинен бути реалізований як у внутрішній, так і у зовнішній політиці України.

Ключові слова: суспільні процеси в Україні, консолідаційна парадигма, об'єднувальні пріоритети, інноваційний тип розвитку.

The consolidation paradigm of modernization of Ukraine as a way of solving social problems is identified in the article. The principal components of this paradigm are indicated. The need for the formation of community priorities, including the unifying idea of an innovative development of the country is emphasized. The necessity for the continued movement of the Ukrainian society towards Europe and for the adoption of European civilizational values is proved. The article focuses on such important for the Ukrainians things as language, culture, state structure and the idea of innovative development of the country. The change of priorities of the state and society, where man and his interests are in the spotlight of attention of these institutions, must become one of the consolidation ideas. This approach should be implemented in both internal and foreign policy of Ukraine.

Keywords: social processes in Ukraine, consolidation paradigm, unifying priorities, innovative type of development.

Стає все більш очевидним, що для того, щоб Україна не тільки збереглася як держава, а й зробила вагомий крок у своєму розвитку, потрібно консолідувати суспільство. Дуже важливим є визначення **консолідаційної парадигми** модернізації країни.

Які основні відправні точки такої парадигми?

Перше. Важливим є **історичний контекст**, зокрема, кого вважати попередниками сучасної української держави. Тут у нас є **дві полярні позиції**. Одні вважають сучасну державу безпосереднім продовженням **Української народної республіки**, називаючи ще шестидесятників як проміжну ланку. Інші абсолютизують значення УРСР, її цінностей, свят, героїв.

На мій погляд, обидва ці підходи не є **конструктивними**. Вони історично не достовірні і не сприяють консолідації нації. Потрібно бачити, що сучасна Україна насправді **спирається на всю товщу української історії**, і лише при такому розумінні цього питання можна досягти єдності в трактуванні історичного минулого.

До того ж, це виб'є певні козири з рук окремих зарубіжних лідерів. Я маю на увазі заяву президента Росії В. Путіна, що, мовляв, Україні після 1917 року з незрозумілих причин передали території, які він назвав Новоросією.

Тут багато неточностей, починаючи з того, що **України як адміністративної одиниці до 1917 року взагалі не було**, як, до речі, і Російської Федерації. Були губернії Росії, населені

переважно громадянами тої чи іншої національності. І на основі саме цього показника губернії були віднесені до тієї чи іншої республіки. При цьому, якщо говорити про Україну, то **далеко не всі землі, населені переважно українцями, були передані республіці**. Тому ще у 1928 році Л. Каганович ставив питання про передачу УРСР повітів із більшістю українського населення Курської і Воронежської губерній, але отримав відмову від Сталіна, якому потрібно було показати свою лояльність до росіян.

І з огляду історичної правди, і з огляду політичної доцільності ми повинні трактувати **УРСР як одного із попередників Української держави**, в тому числі територіально. При цьому, безумовно, критично ставлячись до багатьох сутнісних рис радянської України та не ідеалізуючи при цьому інші періоди вітчизняної історії.

Друге. З цим положенням слід узгодити й **ставлення до нашої історичної спадщини, до героїчних і трагічних сторінок нашої національної історії**. Дехто вважає, що найбільш потужний зв'язок між людьми створює спільність інтересів. **Але одних інтересів, щоб створити націю, не досить. В національності є дуже чутлива сторона – духовність.** А як інакше пояснити готовність віддати життя за Батьківщину, що і демонструють нині наші воїни на Донбасі? Як пояснити культ Могили Невідомого Солдата? Чи бачили ви коли-небудь могилу невідомого торговця чи промисловця? Так само, як і могилу невідомого марксиста чи ліберала?

Нація – це насамперед спільна слава, так само як і спільне каяття за допущені гріхи. Нація формується не лише тоді, коли люди все пам'ятають з історії, але й при умові, що вони здатні й дещо забувати, виходячи з християнського принципу «Прощаю і прошу прощення».

У свій час, працюючи в Адміністрації Президента України, ми зуміли в 1997 р. відійти від суспільного протистояння, коли дехто хотів на загальнодержавному рівні святкувати 80-ту річницю перемоги Жовтневої революції. На наукових конференціях проводилась лінія на те, що **історія Української революції має в собі багато складових, які треба враховувати, навіть при всіх допущених діячами тих часів помилках**. Це і діяльність Центральної Ради, і часи державотворення гетьмана Скоропадського, і отаманщина Директорії, і «воєнний комунізм» більшовиків, та навіть і «війна проти всіх» з боку Нестора Махно. Все це наша спільна історія, і ніхто не може докоряти нашим предкам. Бо вони прожили так, як уміли, і винесли той гіркий досвід, який ми маємо осмислити і чомусь навчитися. Тут варто було б запозичити, скажімо, досвід Франції, де історики намагаються не акцентувати на подіях Варфоломійської ночі, й інших країн.

Всі проблеми, з якими ми нині стикаємось, теж успадковані нами від минулого, і їх треба вирішувати, а не просто відмежовуватися від трагічних сторінок і постійно їх засуджувати, посипаючи голову попелом. Крім нас, ці проблеми ніхто не вирішить.

Третє. Те ж саме треба сказати про мову – українську, російську чи будь-яку іншу, рідну для наших громадян. **За цивілізованого підходу мова запрошує до спілкування, але не примушує до нього.**

Проте не можна нехтувати вагомістю та значимістю мови. Як сказав поет, «Родство по слову порождает слово. Родство по крови порождает кровь» (А. Городницкий). Йдеться насамперед про слово Істини, пізнавши яку, люди обов'язково наблизяться до свободи. І думається, що за умови єдиної державної – української мови, особливий регіональний статус російської мови на відповідних територіях міг би бути визнаний в Українському законодавстві, тим більше, що він існує де факто. **Мови треба вивчати, і чим більше – тим краще**, у тому числі й англійську як міжнародну ділову мову. Нині відбувається лінгвізація суспільного життя у світі. І, скажу чесно, саме від знання громадянами англійської мови в значній мірі залежатиме і майбутнє України в умовах глобального розвитку, коли національний прогрес усе більше визнається взаємодією зі світом.

Четверте. Тип **державного облаштування**.

Зразу скажу: ідея федералізації, як любив говорити М.С. Горбачов, **підкинута нам із зовні**. Її необхідність нічим суттєвим не обумовлена. У нас немає кількох держав, які б хотіли

об'єднатись. У нас немає різних народів, кожен із яких хотів би створити свою власну державу. Люди, які пропонують цю тезу, частіше всього не мають уявлення про сутність федералізації або ж свідомо виконують чуже замовлення. А намагання замовників проштовхнути ідею федералізації обумовлена тільки одним – бажанням жорстко **тримати Україну у власних обіймах** через панівний вплив на декілька регіонів країни. Або ще гірше – використати федералізацію для відриву значної території України і створення чергової псевдодержави (подібної до Абхазії, Придністров'я, Південної Осетії) чи приєднання до власної території – Росії.

Для федералізації ніяких підстав немає. Але є підстави і необхідність **провести децентралізацію держави**, надати більших повноважень, а значить, і відповідальності регіонам. Це актуально як з огляду **тенденцій світового розвитку**, коли в умовах **глобалізації зростає роль регіонів**, так і з огляду особливостей національного розвитку: **традиції надмірної централізації**, що сягає в минуле, але в значній мірі перейнята і незалежною українською державою.

При цьому, безумовно, слід враховувати **історичні особливості** розвитку українського народу і становлення Української держави.

Трагедія України не тільки в тому, що вона століттями **не була повноцінною державою**, а й в тому, що її територія була **буквально розірвана** між різними державами: Росія, Польща, Румунія, Австро-Угорщина та ін. Це, безумовно, призвело до **формування відмінностей** в традиціях, культурі, зовнішньополітичних орієнтирах і т.п. І наше завдання полягає в тому, щоб, з одного боку, забезпечити **врахування цих відмінностей**, але з іншого – зорієнтувати державу на безумовне дотримання **корінних інтересів** громадян України різних регіонів. І на цій основі **консолідувати** українське суспільство.

Тобто йдеться про **єдине національне поле** в усіх сферах життя і діяльності, але поле, **регіональні ниви** якого можуть відрізнятися певним колоритом і своєрідністю. Це стосується культурного життя, мовного спілкування, ціннісних та інших особливостей, які б не зруйнували, не розмили **загальнонаціональний фундамент держави**.

П'яте. Для консолідації, реального вирішення назрілих проблем слід зорієнтувати суспільство на **вирішення нагальних завдань розвитку** в контексті цивілізаційних тенденцій і стратегічного виміру прогресу країни. Від минулого, як епіцентру громадського життя, слід відходити (ми й так багато потратили на це в роки незалежності). **Абсолютизація уваги до минулого нас не консолідує.**

І тут одним з об'єднувальних пріоритетів має стати **ідея інноваційного типу розвитку країни** і, зокрема, економіки. Світ рухається шляхом інноваційного прогресу – ми тупцюємо на місці, демонструючи в результаті найгірші економічні показники в Європі. При цьому донедавна абсолютизували стабільність. Стабільність у чому? В бідності, в злиднях, безправ'ї, безкультур'ї. Країні потрібні зміни – динамічні, послідовні. Про це треба говорити людям, готувати їх до цього. Формувати відповідну громадську думку й консолідувати суспільство навколо неї. І дуже приємно бачити розуміння цієї проблеми Президентом П.О. Порошенком.

Для типового українця і сьогодні, на жаль, властивий **надмірний консерватизм**, прихильність до традиціоналізму, абсолютизація стабільності, що все разом стримовує країну, її економічний розвиток. Тому для нашої освіти гаслом повинно стати: готувати **інноваційну людину** – людину з інноваційним типом мислення, інноваційною культурою, здатністю до інноваційного типу життя і діяльності. Тобто людину, здатну сприймати і творити розумні зміни у відповідь на виклик часу.

Або візьмемо ідею творення **суспільства знань**. Для цього, нам освітянам, слід так перебудувати навчальну діяльність, щоб учень чи студент засвоював знання не тільки і не стільки для успішного складання іспиту, а щоб **знання стали основою**, методологією поведінки, життя і діяльності людини. Тобто формувати знаннєву людину. Ми повинні зорієнтувати суспільство на визнання **цінності знання**. Створити умови, щоб людина впродовж життя могла навчатись, залишаючись конкурентоспроможною. Сьогодні людина

розумна (homo sapiens) – це людина, що постійно навчається. І це ключова вимога подальшої модернізації країни.

Шосте. Однією із потужних консолідуючих ідей повинна стати **зміна ставлення до людини** в суспільстві і державі, утвердження **людиноцентризму** як провідної наскрізної ідеї всього суспільного організму. Людина, її інтереси, права, діяльність, саме життя, повинні бути в центрі уваги держави і суспільства. Тут два аспекти вирішення проблеми.

З одного боку, в освіті, в родині потрібно забезпечити **максимальне наближення навчання і виховання дитини до її конкретної сутності** з тим, щоб допомогти їй самопізнати і саморозвинути себе. Тобто слід утвердити в школі дитиноцентризм, а в університеті – студентоцентризм.

З іншого боку – необхідно змінити систему суспільних відносин, яка б дозволяла людині **максимально самореалізуватися**: професійно – будь-кому: токарю, слюсарю, вчителю, лікарю, бізнесмену; політично – кожному зробити осмислений вибір; духовно – вільно дотримуватись цінностей за власними переконаннями. Здійснити це в корумпованому суспільстві, де часто все відбувається всупереч людській активності, де людина не цінується, а її права і свободу нехтують, неможливо. І це велика загальносуспільна проблема. Бо успішний розвиток країни можливий лише за умови самореалізації мільйонів її громадян. Їх життєвий успіх і обумовлює загальнонаціональний прогрес.

І сьоме. Безумовно, значний консолідуючий потенціал має адекватна національним інтересам і співзвучна геополітичній ситуації **зовнішня політика країни**.

Тут є декілька реперних точок.

По-перше, суспільство має усвідомити, що **глобалізація робить неможливою будь-яку ізоляцію**, відсторонення від світу чи якоїсь його частини. Навпаки, треба максимально входити в світовий простір, бо лише у цьому контексті можна говорити про успішний розвиток країни. Для цього, зокрема, ми, освітяни, повинні готувати людину, здатну бути ефективною і конкурентоспроможною в глобальному просторі – **глобалістську людину**, але патріота України.

По-друге, природнім провідним напрямом інтеграції України є Європа. Це означає, з одного боку, перейняття, з урахуванням українських реалій, перевірених часом **європейських цінностей**, головною з яких є пошанування людини, її прав, її життя, з другого – вступ України **до європейських структур**, членство в яких дозволить в більшій мірі реалізувати національні інтереси нашої країни.

Чому не Росія? Тому що ця країна сама буде змушена приставати до якогось берега і, скоріш за все, до європейського. Вона **не зможе тривалий час претендувати на самостійний цивілізаційний полюс світу**. Ми бачимо, що вже сьогодні Росія, окрім енергетичних потужностей і ядерної зброї, нічим не може підтвердити свою цивілізаційну полюсність. Ні розвитком технологій, ні якістю життя, ні ставленням до людини, ні якістю суспільних відносин чи демократичністю політичного режиму. А саме цим, тобто основними показниками цивілізованості, і сильна Європа. Хоча не будемо і її ідеалізувати.

Україна має **потужну реальну консолідуючу базу**, яку слід активно використати. Бо саме від цього буде залежати майбутнє держави і нації.

УДК 371.2

Чернілевський Д.В.,
 доктор педагогічних наук, професор
 Вінницького соціально-економічного
 інституту Університету «Україна»,
 м. Вінниця, академік АМСКП

КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ

У статті визначена креативна педагогічна діяльність викладача вищої школи на основі духовних цінностей, їх співвідношення з станом реальності і впливом на розвиток педагогічної системи і професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, його моральної та інноваційної готовності до виконання зростаючих вимог сталого розвитку соціуму. Розкрито функції освіти у сучасному суспільстві, визначено нові тенденції розвитку освітньої системи України у порівнянні з минулими десятиліттями, проведено аналіз причин глобальних змін як у суспільстві, так і в освітній системі. Підкреслено нерозривний зв'язок педагогічних завдань з етичними та релігійними цінностями. Поставлено мету вдосконалення освітнього процесу шляхом підготовки та перекваліфікації педагогічних працівників.

Ключові слова: духовні цінності, виховання, патріотизм, розвиток соціуму, педагогічні кадри, освіта.

The article defines the creative pedagogical activity of a higher school teacher on the basis of spiritual values. Their relationship with the state of reality and influence on the development of the educational system and the professional activity of a teacher of a higher education institution are revealed. The teacher's moral and innovative readiness to fulfill the increasing requirements of sustainable development of society is defined as an important part of his activity. Functions of education in modern society are disclosed, New trends in the development of the educational system of Ukraine in comparison with those of the previous decades are identified. The causes of global changes in society and in the educational system are analyzed. The inextricable link of pedagogical tasks with ethical and religious values is emphasized. The goal of improving the educational process by training and retraining of the teaching staff is set.

Keywords: spiritual values, education, patriotism, the development of society, teaching staff, education.

Аналітичний погляд людини початку ХХІ століття вказує на те, що цей період, вкрай насичений інформатизацією і глобалізацією, диктує свої вимоги до професійних і особистісних якостей діяльності викладацького складу ВНЗ.

Ці обставини зобов'язують педагогічну науку і всю педагогічну спільноту через інтелектуальні зусилля проектувати і створювати новий простір життя, духовний світ науки, культури, моральні норми буття людини в суспільстві в ім'я її благодатного розвитку.

Такий розвиток можливий тільки в рамках гуманістичної парадигми соціології і адекватної педагогіки. Проблеми духовного життя суспільства неможливо здійснити без залучення і розробки сучасних засобів соціологічного знання, провідником якого повинна бути педагогіка. Не випадково Жак Аллан [1] вважає розвиток освіти вкладом у майбутнє.

Освіта як важливий соціальний інститут, що сприяє розвитку демократії і рівності, розвитку людських ресурсів, на думку вченого, виконує такі важливі функції в суспільстві:

- виступає як один з інститутів, що забезпечує права, розвиває творчі здібності людини, поглиблюючи її участь в економічних, соціальних і культурних взаєминах у суспільстві, забезпечуючи більш ефективний внесок у розвиток людства;

- сприяє економічному зростанню, здійснюючи вирішальний вплив на продуктивність

економіки;

- відіграє провідну роль в технологічних перетвореннях;
- забезпечує рівень індивідуальної відповідності сучасним вимогам, розвитку раціональності абстрактного мислення та інших якостей людини, необхідних їй в повсякденному житті;
- здійснює передачу й трансформацію культури, відтворює і створює соціальні функції і статуси як основу для виробництва «більш обдарованого й різноманітного людського капіталу»;
- покращує взаємини між людиною й навколишнім середовищем.

Пріоритетним завданням освіти є розвиток і формування в людини таких здібностей, які дозволили б їй комфортно адаптуватися до мінливих соціальних умов і створювати новий соціальний простір. Вперше ці завдання прозвучали в Доповіді Римському клубу «Немає меж навчанню» в 1979 році (Botkin J.W., Elmanda M., Malitza M., 1979). Тоді ж з'явився новий термін «інноваційне навчання», що стимулює інноваційні зміни в культурі і соціальному середовищі, як реакція на проблемні ситуації, котрі виникають у житті людини чи в суспільстві.

Ця доповідь констатувала кризовий стан, в якому опинилась система сучасної освіти. Спробою подолати цю ситуацію стали реформи освіти, які були проведені в передових країнах світу: США, Великобританії, ФРН, Японії.

В Україні тільки в останні роки розпочались обговорення й декларування заяв на тему серйозної модернізації освіти. Є надія, що слідом за деклараціями з'являться і конструктивні рішення, і реальні економічні дії на користь модернізації освіти.

Світ початку XXI століття стає все тіснішим. Для кожної національної економіки головним є уміння швидко перебудовувати економіку на світове економічне поле, на якому здійснюється тісна, взаємообумовлена підприємницька діяльність світової спільноти. Світова економіка пов'язує національні економіки суверенних держав настільки, що існування економіки окремо, тобто ізольовано, неможливе.

Великі зміни у світовій економіці відбулися в процесі інтернаціоналізації й глобалізації виробничих сил, розвитку валютно-кредитних відносин, активного впровадження сучасних технологій, високої якості товарів і послуг, інформаційного забезпечення міжнародної конкуренції та інформатизації освіти. Світова економіка є майбутнім національної економіки кожної суверенної держави.

З одного боку, світова економіка – це сума всіх національних економік світу, а з іншого – це сукупність частин національних економік, які взаємодіють із зовнішнім світом.

Система світового господарства складається з багатьох основоположних елементів: національної економіки, транснаціональних корпорацій, регіональних інтеграційних об'єднань, міжнародних економічних організацій, міжнародної торгівлі, міжнародного руху капіталу, міграції робочої сили, передачі технологій, міжнародних фінансів.

З викладеного випливає, що в останні десятиріччя у світовій економіці визначились та інтенсивно продовжують наростати нові тенденції, які будуть мати вирішальне значення в XXI столітті для подальшого ходу економічного розвитку в усіх країнах.

Глобалізація економічної діяльності виявляється в усе більшому розширенні й поглибленні міжнародних зв'язків у сфері інвестицій, виробництва; обігу, постачання і збуту фінансів, науково-технічного прогресу. Глобалізація вносить зміни також і в систему вищої освіти. З'явився попит на випускників ВНЗ, які відповідають міжнародним стандартам за рівнем професійної підготовки та особистісними якостями.

Лібералізація міжнародної економічної діяльності ринків. Відбувається відкриття національних економік, що означає поступове ослаблення чи усунення перешкод на шляху міжнародного руху товарів, послуг, об'єктів інтелектуальної власності, праці, капіталу, фінансових ресурсів.

Регіоналізація світової економіки. Виявляється у формуванні міждержавних об'єднань (зон вільної торгівлі, митних спілок, «спільних ринків» економічних спільнот і т.ін.), що

передбачають створення сприятливих умов для розвитку економічних зв'язків між країнами-учасницями.

Інформатизація світової економіки. Виявляється в широкому використанні комп'ютерних систем, телекомунікацій, мережі Інтернет у сучасній економіці, науці, освіті, культурі. Інформаційні технології розвиваються прискореними випереджувальними темпами, а інформація – науково-технічна, економічна, політична, соціальна – набуває все більшого значення в житті суспільства, в тому числі в міжнародній економічній діяльності.

Викладені вище тенденції розвитку економіки зобов'язують працівників освітньої системи у своїй діяльності звернути на них пильну увагу і, головне, вжити кардинальних заходів для того, щоб відповідати вимогам, які висуває сучасна економіка, наука і технологія до працівників професійної освіти, які готують фахівців для цих сфер. Цілком очевидно, що якість підготовки фахівців-випускників вищих і середніх професійних навчальних закладів відстає від прогресу науки, технології і економіки. І чим швидше прогресують ці напрями, тим помітніше відставання в якості підготовки фахівців.

Зазначений розрив пояснюється тим, яке місце посідає освіта в ланцюзі отримання й засвоєння суспільством нових знань, в ланцюзі прогресивного технологічного і духовного розвитку суспільства. Цей ланцюг починається з відкриття чи винаходу, за яким настає й інформаційний етап: новинка стає відомою широкій науковій та інженерній спільноті. Однак навіть з теперішніми засобами комунікацій на це витрачається чимало часу, після чого можна оцінити істинність і масштаби застосування нововведення, а отже, і кількість необхідних суспільству фахівців, які володіють новими знаннями. І тільки після такої оцінки з'ясовується доцільність включення нового матеріалу в навчальні програми підготовки фахівців.

На розрив між досягненнями науки і змістом професійної освіти впливають фактори, обумовлені специфікою соціально-економічного і соціокультурного розвитку країни: стан її економіки, готовність і здатність населення і держави оплачувати систему освіти, науково-технічна й освітня політика уряду, рівень бюрократизації самої системи освіти і багато якостей учасників інноваційного процесу. Всі вони в сукупності визначають стан і динаміку системи освіти, її параметри й інноваційні можливості.

Отже, прорив України в економіці, вступ її до Європейського Союзу можуть забезпечити кадри нової формації, а їх повинна готувати система вузівської та післявузівської освіти, тобто викладацькі кадри цієї системи. Для цього перепідготовка і перепрофілювання викладацьких кадрів у системі «інститутів (факультетів) післядипломної освіти» в аспірантурі й докторантурі в системі роботи ВАК (дисертаційних рад), особливо за напрямками, що забезпечують прорив у світове економічне середовище, повинна стати *найголовнішим стратегічним і технологічним завданням освітньої системи України початку XXI століття.*

В умовах ринкової економіки підготовка кадрів та потреба в них *вирішується за принципом попиту й пропозиції.* Причому при підвищеному попиті рішення має комерційний характер через платне навчання. У зону ризику потрапляють всі учасники. Ризик для того, хто навчається, виявляється в багатьох аспектах. Наприклад, чи правильно обрав майбутню спеціальність, навчальний заклад? Чи враховані можливі зміни ринкової кон'юнктури на момент закінчення навчального закладу та інше? В зону ризику потрапляє і навчальний заклад разом із освітньою системою, оскільки термін морального старіння багатьох галузей знань скоротився з 5 до 3 років. З цієї причини постають запитання: наскільки досконало й оперативно оновлюються освітні принципи професорсько-викладацького складу конкретного навчального закладу і самої освітньої системи країни в цілому? Чи відповідає вітчизняний освітній рівень західним стандартам бакалавра і магістра? Як бути з проміжним освітнім рівнем спеціаліста, який властивий вітчизняній системі освіти? Світовий досвід показує, що у виробничій сфері бакалаврів повинно бути в 4 рази більше, ніж магістрів. Недотримання цього оптимуму призвело до того, що праця «спеціалістів» через їх перевиробництво у відношенні до бакалаврів знецінена і зводиться до буденних обов'язків більш низького рівня.

Ось чому вища школа повинна поступово відмовлятися від випуску «спеціалістів» і переходити на випуск бакалаврів і магістрів, тобто давати випускникам вищу освіту за двома рівнями.

Якщо ми хочемо домогтися серйозних успіхів у цій справі, необхідно дуже ретельно оцінити й проаналізувати результати перекодування й перепрофілювання кадрів через перепідготовку спеціалістів, здійснюване багатьма навчальними закладами країни та їх філіями. Допомогло б і узагальнення передового закордонного досвіду.

Можна з певністю відзначити, що оцінка, аналіз і узагальнення вітчизняного і світового досвіду в цьому напрямі дозволить докорінно удосконалити й оновити освітню систему. Це ще один крок до економічного зростання країни. При цьому значущість інтелектуального потенціалу порівняно з сировинним буде неухильно зростати, особливо якщо подібні заходи будуть здійснені якомога швидше.

З урахуванням наростання процесів глобалізації одним із визначальних моментів економічного розвитку стає сучасна система духовних цінностей та професійній мобільності фахівців. Саме компетентна людина, яка здатна орієнтуватися в можливих варіантах розвитку тієї чи іншої ситуації, вміє гнучко і креативно підходити до розв'язання проблеми, – ось соціальне замовлення на сьогодні для системи професійної освіти взагалі та для вищої школи, яка займається перепідготовкою і перепрофілюванням кадрів, зокрема.

З викладеного випливає, що успіх розв'язання соціально-економічної проблеми в першу чергу визначається *педагогічними кадрами*, які у своїй діяльності реалізують завдання, що стоять перед освітньою системою. В міру розвитку соціально-економічного стану суспільства вимоги до системи освіти, а значить, і до педагогічних кадрів, постійно зростають. Тому однією з актуальних проблем освітньої системи є проблема підготовки педагогічних кадрів, тобто проблема *педагогічної освіти*.

Система педагогічної освіти повинна забезпечити *безперервність* професійної підготовки. Це може бути досягнуто в тому випадку, коли буде забезпечена ступенева її побудова в усіх ланках педагогічної освіти – довузівській, вузівській і післявузівській. При цьому слід зважати на те, що з кожним роком швидшими темпами змінюється соціальне замовлення суспільства на того чи іншого фахівця.

Це особливо важливо враховувати при підготовці педагогічних кадрів, оскільки готувати їх слід з *подвійним випередженням* щодо сьогоднішнього соціального замовлення. При цьому система педагогічної освіти повинна мати *інтегральний* характер, що означає побудову професійної підготовки, яка відповідає соціально-економічним вимогам сьогодення.

У поняття інтегративності входять такі вимоги до побудови системи, за яких забезпечується *єдність* теоретичної і практичної, а також *загальноосвітньої і професійної підготовки*, обов'язкове формування всього комплексу професійних, духовних, моральних якостей фахівця.

Педагогічна освіта на всіх етапах безумовно вимагає певного *науково-методичного і матеріального забезпечення*. Розробка професійно-освітніх програм, навчальних планів, програм різних навчальних дисциплін, створення сучасних електронно-інформаційних технологій навчання, підручників, навчальних посібників, різних методичних матеріалів, сучасного технічного скорочення навчального процесу також є необхідним напрямом у реалізації нової системи безперервної педагогічної освіти.

І ще дві досить важливі вимоги щодо підготовки, перепідготовки викладацьких кадрів вищої професійної школи – *варіативність і динамічність*, а іноді й суперечність у розвитку системи педагогічної освіти. Ці категорії передбачають орієнтацію аналізу й оцінки якості професійної підготовки фахівця в галузі освіти не тільки і не стільки на вимоги, що висуваються до фахівця сьогодні, скільки на прогнозування тих вимог, які повною мірою враховують перспективи розвитку суспільства і зміни в соціальному замовленні на кваліфікованого фахівця відповідного напрямку.

Тільки за такого підходу, рішуче відходячи від застарілих традицій, дбайливо

зберігаючи все позитивне, вносячи нове в чинну систему освіти, можна уникнути грубих помилок і своєчасно внести корективи в процес безперервної педагогічної освіти.

Дуже важливо відзначити, що, розвиваючись на основі ідеї *єдності й відкритості освітнього простору* України та інших країн, володіючи якостями варіативності, послідовності і гнучкості, задовольняючи *потреби особистості і ринку професій*, система вищої професійної (педагогічної) освіти стає здатною до *саморозвитку*.

Будь-яка система освіти, у тому числі й система вищої педагогічної, має право на існування тільки за тієї умови, якщо чергове покоління опановує той соціальний досвід, який необхідний для подальшого прогресу суспільства. Однак у сучасних умовах реалізації тільки цієї вимоги стало недостатньо. На сьогодні освітня система повинна виконувати ще цілий ряд актуальних завдань: створювати об'єктивні умови для максимального розвитку особистості; спонукати до самовдосконалення; забезпечувати можливість реалізації постійного оновлення; забезпечення соціальної захищеності кожної особистості. Цього можна досягнути, якщо при побудові подібної системи досить повно реалізувати принципи її демократизації і гуманізації. Зазначимо, що гуманізація і демократизація системи освіти передбачають внесення якісних змін в її зміст і структуру.

У плані вирішення названих проблем креативно орієнтованими педагогами і вченими ведуться дослідження і впровадження сучасних освітніх технологій і педагогічних систем, які включають активні методи навчання, ситуаційні завдання з життєво-практичним змістом, імітацію різних соціальних і професійних функцій – ділові педагогічні ігри та ін. Накопичений досвід застосування групової навчальної роботи, колективно розподіленої навчальної діяльності, міжпредметних завдань, елементів інтеграції навчальних дисциплін, в тому числі в формі інтеграції навчальних занять. Застосовується текстовий і рейтинговий контроль оцінки якості знань із застосуванням програмних засобів на основі комп'ютерної техніки. Апробуються індивідуальні плани розвитку студентів, а також індивідуально-авторські системи освітньої діяльності викладачів і педагогічних колективів. Активно розвиваються інформаційні освітні технології на основі сучасної комп'ютерної та аудіовізуальної техніки та ін.

Перераховані інновації повинні стати нормою широкого кола навчальних закладів. Обговорювана концептуальна проблема може мати декілька сценаріїв розв'язання, що включають ряд спільних моментів.

Наприклад:

- оцінка, аналіз і узагальнення передового вітчизняного і закордонного досвіду функціонування окремих типів освітніх систем із перепідготовки і перепрофілювання фахівців через другу вищу освіту;

- розробка і використання економічних і правових механізмів підвищення якості освіти;

- складання і постійне корегування моделі діяльності фахівця з урахуванням темпу змін вимог до неї;

- перманентне структурування й оновлення навчальних планів перепідготовки й перепрофілювання фахівців на основі другої вищої освіти з урахуванням нових вимог до фахівців цього профілю;

- радикальне оновлення методичних основ освітньої системи з урахуванням найсучасніших прогресивних напрямів освітніх технологій.

При відборі слухачів на факультет підвищення педагогічної кваліфікації чи отримання кваліфікації «Викладач вищої школи» визначальним критерієм готовності претендента до педагогічної діяльності можуть бути:

Професійно-педагогічна компетентність як інтегральна професійно-особистісна характеристика, яка визначається готовністю і здатністю виконувати професійно-педагогічні функції у відповідності з прийнятими в соціумі на цей час нормами і стандартами.

Особистісно-значуща схильність до професійної діяльності як різновид інтегральної індивідуальності, особистісно-індивідуальної компетентності, що є самоорганізаційною, саморегуляційною системою соціальних і професійно значущих рис і властивостей

особистості, яка володіє якостями, необхідними в професійній діяльності і громадському житті: високою загальною і методологічною культурою мислення, моральністю, здатністю напрацьовувати ефективні способи діяльності в обставинах, що змінюються, застосовуючи мобільність своїх знань, гнучкість методу й критичність суджень; здатністю мобілізувати всі свої сили і ресурси на досягнення поставлених завдань; компетенцією у вирішенні різних педагогічних ситуацій, умінням високоефективно виконувати свої професійні функції на основі індивідуально-особистісного стилю діяльності; постійною готовністю до обраної професії.

Відносно розуміння слова «культура» (як найважливіша категорія в життєдіяльності людини), слід зауважити, що визначень велика кількість.

В даній роботі прийнято наступне визначення широковідомого академіка Д.С. Лихачова: «Культура – это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из простого населения – народом, нацией. В понятие культуры должны входить и всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства».

Отже, радикальні зміни, які проходять в житті нашого суспільства, в тому числі й у сфері освіти, потребують всебічного осмислення і реальних дій. Багаторічне відчуження людини від справжньої духовної культури, національного коріння, від віри призвело до кризи суспільної свідомості, що виразилась у вкрай несприятливій суспільній атмосфері: посиленні криміногенної ситуації у соціумі, зростанні злочинності (у тому числі дитячої), насильства, відкритій пропаганді розбещеності і хибних зразків культури. Особливо складна ситуація склалася в підлітковому і молодіжному середовищі. Ослаблення уваги держави й суспільства до цілеспрямованого формування суспільної свідомості, питань виховання, школи в цілому призвело до зміни психології учнів. Дослідники відзначають у їхньому середовищі такі тенденції, як наростання індивідуалізму, протиставлення себе іншим людям, поширення проявів прагматизму – на фоні відмови від недавніх авторитетів, руйнування ідеалів, які склалися протягом останніх десятиліть. Поряд з девальвацією цінностей, пов'язаних зі служінням суспільству, державі, відбувається зниження довіри і поваги до старшого покоління, переорієнтація на особисте благополуччя, самозбереження, відбувається посилення процесу індивідуалізації, відчуження. Матеріальні блага почали займати значно більше місця в бажаннях школярів, культура й освіта відсуваються на периферію їх ціннісних орієнтацій.

Яскравим проявом цього стала молодіжна культура, у якій виражена тенденція до руйнування, протест проти благопристойності у всьому: у способах спілкування, одязі, поведінці, у зовнішньому вигляді підлітка, юнака, дівчини. Наукові дослідження свідчать про зміни, що відбуваються на рівні свідомості і проявляються в утилітарності й примітивності мислення, посиленні розумового компонента, у наявності «дивних духовних освіт» (Г.Л. Смирнов), коли в голові однієї людини вживаються елементи несумісних типів світоглядів: атеїстичного, православного, язичницького, «східного» і т.п.

Якщо в ідейному плані ці та інші подібні явища пов'язані з відмовою від марксистсько-ленінської ідеології, то духовні причини кризи лежать у мовній сфері й пов'язані з перекрученням, підміною або втратою багатьох найважливіших понять, котрі вважаються стрижнем особистості. На мовну природу цих «явищ, що турбують», указує видатний філософ сучасності М. Мамардашвілі. Нібито конкретизуючи цю думку, психолог Б. Ничипоров пише про те, що відсутність у суспільній свідомості поняття гріха привело до багатьох грубих моральних спотворень.

Євангеліє, оповідаючи, що в основі світу лежить Слово («Спочатку було Слово, і Слово було в Бога, і Слово було Бог»), тим самим пропонує методологічний ключ для підходу до означеної проблеми.

Коло основних світоглядних понять вимагає наукового осмислення, суворого відбору понятійного апарату й включення в нього цілої низки духовно-моральної лексики (таких слів, наприклад, як добро й зло, чеснота й гріх, Бог і диявол й ін.). Необхідне вибудовування їх у

систему, а також повернення їм істинного значення («чистого смислу»).

Пошук виходу суспільної свідомості із кризової ситуації ознаменувався поверненням до відомих систем цінностей, спочатку – до гуманістичної, «загальнолюдської», а потім до традиційної – християнської, православної. В основі обох систем лежать заповіді Божі, однак між ними є суттєві відмінності.

Гуманістична система відрізняється від християнської тим, що вона відкидає християнське розуміння гріха й зла, пояснюючи його недосконалістю суспільного устрою. Проголошуючи людину вищою цінністю, вона заперечує її Боже призначення й улаштування, тим самим підмінюючи християнський ідеал Боголюдини ідеалом людинобога.

У системі християнських цінностей із двох найважливіших заповідей (*«Полюби Господа Бога твого всім серцем твоїм, і всією душею твоєю, і всім розумінням твоїм, і всією силою твоєю»; «Полюби ближнього твого, як самого себе»*) (Євангеліє від Марка 12, 30-31) перша є визначальною і слугує тією підставою, «каменем», на якому християнин вибудовує свої відносини з іншими людьми й зі світом у цілому. Вона є і найважчою для виконання: ставить людину у стосунки залежності, підпорядкування Богу – на відміну від відносин рівноправності (з іншими людьми) або відносин панування (над світом фізичної природи).

Що стосується педагогіки, на сьогодні її можна схарактеризувати так: криза педагогічної свідомості й пошук виходу з неї. Наукові пошуки спочатку звернені до тенденції гуманізації й гуманітаризації освіти, а потім до розвитку «духовності» – поглибленні інтересу до духовно-моральних аспектів виховання й освіти (як правило, без точного розуміння значення цього слова). У результаті цього школа, яка законом відділена від церкви, не зуміла відокремити зерна від половини, істинно духовного від неправильного, тому і була заповнена духовною літературою сумнівного змісту – езотеричного, сектантського, теософічного, лжемистичного характеру. Ця література не змогла (та й не могла) задовольнити «духовної спраги» педагогів і учнів, являючи собою приклад духовної підміни.

Більш плідною виявилася тенденція до зближення й співробітництва світської й православної систем освіти. Вона спостерігалась у доповідях і виступах, що прозвучали на Міжнародних Різдвяних освітніх читаннях.

Аналіз матеріалів читань, публікацій періодичних видань, спеціальної літератури із проблем духовно-морального виховання й освіти, яка вийшла за останні роки, дозволяє зробити висновок про те, що в педагогічному середовищі зміцнюється думка, що релігійна (православна) освіта може послужити основою цілісного виховання й освіти особистості, сприяти відновленню справжньої ієрархії цінностей, зупинити розпад духовного ядра особистості, вихолощування її внутрішнього життя.

Наведені концептуальні положення будуть викладені в подальшому змісті, а зараз, як справедливо зазначив Г.В. Плеханов (1856-1918), *«перш ніж сперечатися, давайте спочатку домовимося про терміни»*.

Виховання – соціальне, цілеспрямоване створення духовних, матеріальних, організаційних умов для розвитку людини. Категорія виховання – одна з основних у педагогіці. Історично сформувалися різні підходи до її розгляду. Наведемо деякі з них.

Виховання (як суспільне явище) – функція суспільства з підготовки молодого покоління до життя, що здійснюється усім соціальним ладом – суспільними інститутами, організаціями, церквою, засобами масової інформації і культури, сім'єю і школою в інтересах передачі новим поколінням суспільно-історичного досвіду і підготовки до результативної праці.

За визначенням Г.М. Коджаспирової та О.Ю. Коджаспирова, виховання (як педагогічне явище) – це цілеспрямована змістовна професійна діяльність педагога, що сприяє максимальному розвитку особистості дитини, входженню в контекст сучасної культури, становленню її як суб'єкта власного життя, формуванню її мотивів і цінностей.

Виховання громадянське – формування громадянськості як інтегративної якості особистості. До основних елементів громадянськості належать моральна і правова культура. Основна мета громадянського виховання – виховання в людині моральних ідеалів суспільства, любові до батьківщини, поваги до її законів і їх дотримання, потреби в

діяльності в ім'я загального добра, расової і національної терпимості.

Виховання духовне – виховання ціннісного ставлення до життя, що забезпечує стійкий і гармонійний розвиток людини, виховання почуття обов'язку, справедливості, щирості, відповідальності та інших якостей, здатних надати вищого сенсу справам і думкам людини.

Як забезпечується духовне начало сьогоденною системою освіти, політикою, соціальною педагогікою? Як забезпечується одна із основних функцій освіти – зв'язок історичних часів і прийнятність поколінь?

Аналізуючи час розрахунку духовної культури, який об'єднує білоруський, російський, український народи, очевидно, що за ними стоїть велика духовна і культурна традиція, про що ніколи *не слід забувати!* Виховний і освітній процес у сучасній вищій школі має бути витриманим на адекватному рівні цих традицій.

Слід зазначити, що духовна культура українського і російського народів є невід'ємною складовою від історії Православної Церкви.

Доля слов'янських народів (білорусів, росіян, українців), їхнє майбутнє в руках педагогів, менеджерів освітньої системи, служителів Церкви, засобів масової інформації. При цьому слід чітко розуміти, що будь-яка ланка освітньої системи буде мертвою, а педагогічний процес її – безплідним, якщо ця система буде лише передавати суму знань. Нема і не може бути освітньої системи без виховання, без прагнення допомогти учню (студенту) стати морально стійкою особистістю, слугувати іншим людям, вітчизні.

Виховання моральне – цілеспрямоване формування системи моральних ставлень, здатності до їх удосконалення і вміння діяти з урахуванням суспільних моральних вимог і норм, міцної системи звичної повсякденної моральної поведінки.

Виховання естетичне – формування й удосконалення в людині здатності сприймати, правильно розуміти, цінувати і створювати прекрасне в житті й мистецтві, брати активну участь у творчості за законами краси.

Естетичною оцінкою (судженням) краси може бути обґрунтована емоційна оцінка будь-яких явищ із позиції критеріїв краси і гармонії.

Виховання етичне – формування правил гарного тону, культури поведінки і взаємин, свідомої дисципліни.

На порядок денний висувається розуміння виховання як загальнолюдського (глобального) явища – розвиток у молодого покоління усвідомлення об'єктивного характеру глобальних суперечностей, неминучої причетності всіх і кожного до їх подолання, розуміння єдності і взаємозв'язку патріотизму, інтернаціоналізму, міжнаціональної і расової терпимості з виконанням загальнолюдських завдань [33].

Виховання патріотичне та інтернаціональне. Поняття «патріотизм» поєднує любов до батьківщини, до землі, де людина народилася і виросла, гордість за історичні досягнення свого народу. Патріотизм нерозривно пов'язаний з інтернаціоналізмом, почуттям загальнолюдської солідарності з народами усіх країн, нетерпимістю до проявів національної обмеженості та шовіністичного чванства. У цьому процесі велику роль відіграє справді народна багатонаціональна культура, вірна правді життя.

В основу гуманної освіти потрібно покласти не класичні мови, а *рідну мову*. Вона має виховну силу (К.Д. Ушинський). Істинна народність у вихованні й освіті виражається і проявляється у *рідній мові*. «Вивченням рідного слова ми вводимо дитину в дух народу, створення його багатовікового життя, в той єдиний живий ключ, з якого б'ється всяка сила, всяка поезія», – писав Ушинський.

Рідна мова – це кращий засіб розвитку, пізнання і самопізнання. Тому *рідна мова є основою навчання*; разом із мовою засвоюються і духовні цінності, створені попередніми поколіннями, пізнається навколишнє життя, історія України. Рідне слово зв'язує дитину зі своїм народом. «Мова народу – кращий цвіт усього його духовного життя, який ніколи не в'яне і вічно розквітає, який починається далеко за межами історії. У мові одухотворюється весь народ і вся його батьківщина... Мова є живим, найбагатшим і найміцнішим зв'язком, що поєднує попередні, сучасні і майбутні покоління народу в одне велике, історичне, живе ціле»,

– пише К.Д. Ушинський у статті «Рідне слово».

Мова пробуджує думку, розвиває логіку мислення: «Засвоюючи рідну мову, дитина засвоює не одні тільки слова, їхню будову і видозміни, але й безліч понять, поглядів на предмети, багато думок, почуттів, художніх образів, логіку й філософію мови – і засвоює легко та швидко, за два-три роки, стільки, що і половини того не може засвоїти за двадцять років сумлінного і методичного навчання».

Отже, мета виховання – зробити вихованця *людиною*, виховати в ньому, перш за все, риси потрібні будь-якій людині.

Хто є вихователем? Згідно з твердженням Руссо, існують три джерела виховання: природа, речі, люди.

Виховання дається нам чи природою, чи людьми, чи речами, але, вважає Руссо, результат досягається у вихованні тоді, коли вони не суперечать один одному.

Природа як джерело виховання – це внутрішній розвиток здібностей і органів чуття людини. Природа в даному контексті – це *природні дані дитини*, які вона має від народження. Цей розвиток мало піддається впливу вихователя, але слід виховувати дитину згідно з її природою.

Від речей, тобто від навколишнього світу, дитина отримує багато. Дитина з'являється на світ «чуттєво сприйнятливою» і отримує різні враження від навколишнього; у залежності від віку у неї накопичується все більше знань, які розширюються і укріплюються. При цьому розвиваються здібності. Тут роль вихователя теж обмежена.

Основне виховання залежить від людей: батьків, вихователів, учителів. Їм належить потурбуватися про те, щоб природа людини проявилася найбільш повно. Зробити гармонійною дію перерахованих факторів і належить вихователю.

Ідеалом Руссо є людина в її *природному*, не зіпсованому суспільством і вихованням стані. «Якщо ви хочете, щоб він зберіг свій оригінальний вигляд, бережіть цей вид з тієї самої хвилини, коли дитина з'являється на світ...без цього ви ніколи не досягнете успіху». Для того, щоб дитина зберегла свій природний стан, потрібне *природне* виховання.

Руссо вважає великою помилкою педагогів прагнення викоринити інстинктивні нахили дитини. Існуюча система виховання псує досконалу природу людини. Людина за своєю природою *добра*, але суспільство псує і розбещує її. «Природа створила людину щасливою і доброю, але суспільство спотворює її і робить нещасливою», – стверджує Руссо.

Про роль ПРИРОДИ у вихованні доцільно взяти до уваги погляди Руссо:

- Людина від народження добра і готова до щастя, вона наділена природними задатками, і призначення виховання – зберегти і розвинути природні дані дитини. Ідеалом є незіпсована суспільством і вихованням людина в її природному стані.

- Природне виховання здійснюється, перш за все, природою, природа є кращим учителем, все, що оточує людину, служить їй підручником. Уроки дає природа, а не люди. Чуттєвий досвід дитини лежить в основі пізнання світу, на його основі вихованець сам створює науку.

- Свобода є умовою природного виховання, дитина робить те, що їй захочеться, а не те, що їй диктують і наказують.

- Вихователь непомітно для дитини збуджує у неї інтерес до занять і бажання навчатися.

- Дитині нічого не нав'язується: ні наука, ні правила поведінки; але вона, рухома інтересом, набуває досвіду, з якого і формулюються висновки.

- Чуттєве пізнання і досвід стають джерелами наукового знання, що веде до розвитку мислення. Розвинути розум дитини і здатність самій набувати знання, а не надати їх готовими – цим завданням слід керуватися в навчанні.

- Виховання є делікатне, без застосування насилля, направлення вільної діяльності вихованця, розвиток у нього природних задатків і можливостей.

Педагогічна теорія Руссо ніколи не була втілена в тому вигляді, в якому її подавав автор, але він залишив ідеї, сприйняті іншими ентузіастами, розвинуті далі і по-різному використані в практиці виховання і навчання.

Педагогіка займає особливе місце серед гуманітарних наук, будучи наукою про виховання людини. Очевидно, що поняття «людина» буде для неї головним, що визначає її сутність, цілі, завдання й закономірності, усю систему її внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків. Тут доречно згадати слова, котрі стали крилатими, видатного педагога К.Д.Ушинського: «Якщо педагогіка прагне виховати людину у всіх відношеннях, то вона повинна спочатку пізнати її у всіх відношеннях». Інший видатний педагог, наш сучасник В.А.Сухомлинський, підкреслюючи важливість цього поняття, писав, що ефективність виховного процесу значною мірою залежить від того, що учні знають про людину.

Радянська педагогіка розглядала людину з позицій марксистсько-ленінської ідеології й бачила в ній, насамперед, «продукт середовища». Обмеження його буття соціально-біологічними рамками й заперечення його головної, «метафізичної» складової – душі – призвело до однобічності в розумінні людини, ущербності «образу» і не могло не позначитися негативно як на педагогічній практиці, так і на результатах наукових досліджень. Найчастіше вони із труднощами підганялися під чисто матеріалістичне розуміння душевного життя при ігноруванні явно виражених фактів взаємодії й взаємовпливу між психічними, парапсихічними й тілесними явищами. «Ми розібрали людину на частини й добре навчилися «рахувати» кожну з них, – писав академік А.Н. Леонтьєв, – а от зібрати людину воєдино ми не в змозі».

Що стосується гуманістичної педагогіки, то слід зазначити, що антропоцентрична установка на самодостатність людини, прийнята нею, визнання наявності в ній душі при запереченні її Творця – Бога, також спотворює наукову картину світу, не дозволяє об'єктивно визначити роль і місце в ній людини, а отже, правильно описати й сформулювати ефективну виховну систему.

Найбільш всеохоплююче визначення людини, її повний і цілісний образ представляє християнська антропологія – традиційне вчення Церкви про її природу й сутність. Християнська антропологія нерозривно пов'язана із християнською антропологією – вченням про походження людини – і християнською сотеріологією – вченням про кінцеву мету її буття. Згідно із цими вченнями, людина, створена за образом і подобою Творця, для якої Він і створив світ, є вінцем творіння. Її перевага над усім сущим пояснюється дуалізмом її природи, одночасною приналежністю до двох світів: видимого, фізичного – це її тіло, і невидимого, духовного (трансцендентного) – це її душа. «Та незмінна стійкість особистості, яку ми маємо на увазі під словом «я», що створює ідентичність нашої індивідуальності..., – пише митрополит Пітирим, – визначається з погляду християнської антропології саме душею, нематеріальним субстратом, у якому закладена вся інформація про наше «я».

Світ людини (мікрокосм) настільки ж цілісний і складний, як і світ природи (макрокосм). Він суперечливий і відрізняється обмеженістю фізичної природи людини при спрямованості її духу в нескінченність.

Образ Божий людині даний, подоба задана, тому кінцева мета її земного життя – досягти ідеалу Богоуподібнення (обожнення, святості) за благодатної допомоги з неба. Образ Божий «написаний» у вищих властивостях людської душі – у безсмерті, розумі, здатності до чистої, безкорисливої любові. Бути образом Божим – означає бути творінням особистісним, тобто вільним і відповідальним.

Великому російському педагогові К.Д. Ушинському належить заслуга впровадження християнського визначення людини в науково-педагогічний побут. Потім, уже в наші дні, професор і священник В.В. Зеньковський вслід за великим педагогом і вченим застосував у своїх педагогічних працях антропологічний принцип, зберігаючи, при глибокій науковій пропрацьованості матеріалу й об'єктивності оцінок, вірність християнському вченню про людину в проекції на проблеми дитини.

Необхідно кілька слів сказати про висновки, зроблені цим ученим, оскільки вони мають принципове значення для нашої розповіді.

Найсуттєвішим у його педагогічній системі є положення про ієрархічний принцип улаштування людини (дитини), про збереження пріоритету розуму, духу над плоттю за умови

розвитку всіх його тілесних сил і сторін. «Пригнічення, відтискування якої-небудь сфери душі, – пише В.В. Зеньковський, – неминуче спричиняє розлад психічної рівноваги, розлад в ієрархії психічних сил. Дитя цілісне, і будь-який розрив у якій-небудь сфері душі неминуче призводить до важких наслідків». Звідси вчений робить висновок про важливість для духовного (а, отже, і фізичного) здоров'я дитини для нормального розвитку релігійної сфери.

«...релігійні образи, – відзначає В.В. Зеньковський, – у душі дитини допомагають розкритися кращим спрямуванням дитячої душі, зсередини зігрівають і просвітлюють її. Школа, яка не прагне мати справи з релігійною сферою дитини..., відкидає від себе величезну творчу силу й змушена удаватися до сурогатів і підмін».

Не взяті до уваги й вчасно не задоволені запити духу компенсуються за рахунок інших сфер. Це призводить до розладу в ієрархії психічних сил, а в соціальному житті виявляється, як усвідомлене або неусвідомлене прагнення особистості до жорстокості, фізичного або морального саморуйнування, яке виявляється в різних аномаліях поведінки (брутальність, хуліганство, алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, самогубства, участь у деструктивних сектах та ін.).

Беручи до уваги внутрішню цілісність та ієрархічність будови особистості (дух-душа-тіло), навчальні заклади повинні однаково піклуватися про всі три сфери її реального буття.

Інший важливий для педагогіки висновок стосується співвідношення в людині духовного ядра й психічних сил – «емпії». На думку В.В. Зеньковського, *духовне життя не «твориться» через розквіт емпії, а лише пробуджується й опосередковується нею. Вона не є похідним від емпіричної сфери, а підпорядкована своїй власній закономірності. «Не можна прийти до духовного росту через розвиток психічних сил – інтелекту, волі або почуттів, хоча духовне життя й опосередковується цим розвитком душевної периферії».* І, навпаки, примат духовного начала не усуває й не пригнічує власної закономірності психофізичного життя.

Суттєве значення має також думка вченого про те, що духовне життя саме по собі (у своєму суб'єктивному боці) не містить критерію правильності її напрямку.

Висновки. Зі сказаного очевидно, що антропологічний принцип у підході до проблем виховання, послідовно використаний В.В. Зеньковським, дозволив йому зробити глибокі висновки, що мають велике науково-практичне значення у педагогічній діяльності викладацького складу ВНЗ з урахуванням процесів глобалізації і ринкових відносин у сучасній діяльності менеджерів освітньої системи.

Очевидно, що суттєвий поступ слід здійснити в напрямі демократизації освітньої політики, зокрема децентралізації системи освіти, підвищення самостійності університетів, мобільності викладачів і студентів, впровадження мудрого та креативного державно-громадського управління педагогічним закладом, що і передбачено Законом про освіту 2014 року.

Демократизація – провідна зірка Євроінтеграційного процесу. Однак вона не може розвиватися стихійно, без відповідної просвітницької й виховної діяльності в середній і вищій школі. Демократії потрібно навчатись. Останнє якраз і є тією головною домінантою, якою Болонський процес дає відповідь на вимоги глобалізації на проблеми сучасних міграційних процесів. Надзвичайно важлива роль у вихованні демократичної культури особистості належить менеджерам освітньої системи. Болонський процес, зокрема, формулює вимоги до демократичної освіти, підготовки демократично орієнтованого викладача.

Декларована у 2014 році реформа освіти орієнтована на підняття компетентності (якості) професорсько-викладацького складу та активізації пізнавальної діяльності студентів, їх мобільності на ринку праці.

Література:

1. Аллан Ж. Вклад в будущее; приоритеты образования. Программа развития ООН.- М. 1993.- 168 с.
2. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи. Підручник / Д.В. Чернілевський. – Київ-

Вінниця, 2012.– 23 с.

3. Чернілевський Д.В., Євтух М.Б., Таланчук П.М. Духовна культура особистості: навчальний посібник: Вид. 3-є, допов. / Д.В. Чернілевський, М.Б. Євтух, П.М. Таланчук. – Вінниця: АМСКП, 2013. – 416 с.

4. Чернілевський Д.В. Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник: Вид. 3-тє, допов. / Д.В. Чернілевський. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2012. – 364 с.

УДК 378:504:622

*Антонова О.Є.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
Житомирського державного університету
імені Івана Франка, м. Житомир,
академік АМСКП*

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ З ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНOSTІ

У статті проаналізовано сучасні вітчизняні дослідження з проблеми обдарованості. Визначено сутність сучасних підходів українських вчених до розуміння сутності, видів, ознак та можливостей розвитку здібностей та обдарованості.

Ключові слова: обдарованість, види обдарованості, ознаки обдарованості.

The article analyzes the current national research on giftedness. The essence of modern approaches of the Ukrainian scientists as for understanding the nature, types, characteristics and capabilities of abilities and skills are defined. . The offered criteria and parameters of evaluation of the level of development of pedagogical creativity can serve as the basis for their evaluation and self-evaluation by the prospective teachers and teachers-practitioners, and also for the development on this basis the programs of self-perfection.

Keywords: talent, types of gifts, signs of giftedness.

В останні роки проблема обдарованості все частіше стає предметом спеціальних дисертаційних досліджень як у галузі психології, так і у сфері педагогічних наук. Однак, зауважимо, що хоча спектр наук, які вивчають проблему обдарованості, досить широкий (загальна педагогіка та історія педагогіки, теорія і методика професійної освіти, соціальна педагогіка, педагогічна та вікова психологія, теорія і методика навчання окремих предметів тощо), у кількісному відношенні ці дослідження представлені лише одиничними працями, спрямованими на вивчення окремих аспектів проблеми. Так, українських психологів цікавлять проблеми виявлення особистісних характеристик юнацтва з різними формами обдарованості (О. Бобир), ідентифікації різних видів обдарованості, зокрема технічної (О. Зазимко), розвитку мотивації творчої активності технічно обдарованих підлітків (О. Музика), можливостей діагностики індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів (В. Доротюк), умов розвитку самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності (Н. Куліш), психологічна організація взаємин учителів із обдарованими учнями (І.Й. Любовецька), психологічні особливості емоційної сфери інтелектуально обдарованої особистості (І.В. Ушакова), генезис розуміння батьками проявів дитячої обдарованості (Н.А. Карпенко) та інші. Педагогічний аспект проблеми обдарованості віддзеркалюється в історико-педагогічних (Л. Прокопів "Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.)", А.Д. Балацінова "Педагогічна підтримка обдарованих учнів загальноосвітніх шкіл

України другої половини XX століття"), Н.Б. Лазарович "Навчально-виховна робота з обдарованими дітьми 5-6 років у дошкільних навчальних закладах (кінець XX – початок XXI століття); *порівняльних* (П.О. Тадеєв "Теорія і практика організації навчання обдарованих школярів у США (20-ті роки XX – початок XXI століття)"; Н. Теличко "Організація навчання обдарованих молодших школярів у США", І.Є. Бабенко "Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей у школах США", О.П. Бевз "Педагогічна підтримка особистісного саморозвитку обдарованих підлітків у школах США", Ю.О. Пивовар "Організація навчання обдарованої молоді у Німеччині другої половини XX століття"); *соціально-педагогічних* (Н. Завгородня "Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу", А.В. Лякішева "соціально-педагогічні умови розвитку обдарованих дітей у центрах науково-технічної творчості"; І.Г. Карпова "Соціально-педагогічні умови розвитку творчої обдарованості студентської молоді у позанавчальній діяльності вищого навчального закладу"; *загально педагогічних* (М. Федоров "Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми", Я. Рудик "Організаційні форми надання вищими навчальними закладами додаткових освітніх послуг обдарованим студентам"); *методичних* (Е. Лодзінська "Особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4-8 класів (на матеріалі польської школи)", В. Коваленко "Формування образного мислення в обдарованих учнів основної та старшої школи засобами художньої літератури", Л. Руденко "Формування творчих здібностей учнів 5-9 класів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва") дослідженнях; а також у роботах, присвячених *професійній освіті*, зокрема проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів" (Ю.М. Клименюк), визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів біології (К.А. Ліневич) та початкової школи (Т.С. Зорочкіна) до роботи з обдарованими учнями, підготовки педагогічних кадрів в обласних інститутах післядипломної освіти до роботи з обдарованими школярами (В.В. Демченко), формування готовності вчителів предметів фізико-математичного циклу до роботи з обдарованими учнями в системі методичної діяльності відділів освіти (А.В. Яковина) та інші.

Значної уваги приділяється дослідниками аналізу теоретичних підходів до **визначення поняття "обдарованість"**, розкриттю сутності цього феномена, характеристики його співвідношення з такими індивідуально-типологічними властивостями особистості як задатки, здібності, талановитість тощо. При цьому вченими, зокрема Н.В. Теличко [11], відзначається відсутність однозначності у тлумаченнях змісту понять "обдарованість" і "талант" та необхідність їх диференціації. Автор констатує, що попри концептуальні розбіжності у визнанні впливу генетичного фактора на феномен обдарованості, погляди зарубіжних і українських учених збігаються щодо самої сутності змісту понять "обдарованість" і "талант" [11]. Тому у дисертації Н.В. Теличко підґрунтям у з'ясуванні сутності змісту понять "обдарованість" і "талант" обрано дослідження американських (Г. Гарднер, К. Колехен, П. Маклін та ін), російських (Л.С. Виготський, Ю.З. Гільбух, Д.Б. Ельконін, Н.С. Лейтес) та українських учених (О.І. Кульчицька, В.О. Моляко), які досліджували різні аспекти обдарованості (вплив середовища і спадковості; врахування індивідуальних відмінностей в організації навчання й виховання; діагностика обдарованості та ін.). Дослідниця зазначає, що сутність поняття "обдарованість" до певного часу ідентифікувалася вченими з інтелектуальними здібностями особистості. Сьогодні ж визнано необхідність враховувати наявні характеристики й особистісні параметри обдарованості, які раніше безпідставно ігнорувалися [11]. У своєму дослідженні Н. Теличко спирається на розуміння "обдарованості" як високого рівня розвитку *загальних* здібностей внаслідок виховання і за умови успадкованих задатків, тоді як "талант", на її думку, є виразником розвитку *спеціальних* здібностей [11].

В історико-педагогічній дисертації Л.М. Прокопів *обдарованість молоді* розуміється як характеристика психологічних ресурсів суб'єкта, в якій переплітаються інтелектуальні, творчі здібності та особистісно-мотиваційні якості людини. Критеріями обдарованості

автором обрано рівень сформованості внутрішньособ'єктних психологічних механізмів (своєрідність сприймання, розуміння та інтерпретація подій тощо), котрі виступають основою креативної поведінки у певних галузях діяльності [8].

На необхідності вивчення інтелектуальних та творчих здібностей як підґрунтя індивідуальних відмінностей учнів зазначається й у дослідженні В.І. Доротюк [1]. Автор наголошує на перспективності вивчення *креативних (творчих) та інтелектуальних здібностей*, як таких, що визначають творчий та інтелектуальний напрям діяльності людини. На її думку, інтелектуальні й творчі здібності є тими глобальними психічними утвореннями, якими визначаються адаптаційні можливості людини. Так, загальні *інтелектуальні здібності*, на її думку, виявляються у можливості людини швидко засвоювати нові знання і ефективно використовувати їх у своїй практичній діяльності. Досягнення людини визначаються системою одержаних знань, що в кінцевому результаті визначає високий рівень професійної діяльності [1].

В.М. Коваленко [4] розглядає обдарованість як приховані потенційні можливості особистості, цілісний вияв яких можливий завдяки наявності в педагога великого досвіду та спеціальних знань з цього питання [4]. Дослідницею зроблено висновок про безпосередній зв'язок обдарованості з творчістю, результатом якої є створення нового продукту, позначеного оригінальністю [4].

Аналізуючи природу творчості, В.І. Доротюк підкреслює, що творчість – багатогранне, своєрідне і специфічне явище психічної діяльності людини, що визначається специфічно *творчими здібностями*, які виявляються у внутрішньому інтересі людини до певного виду діяльності, уважному ставленні до певних предметів або дій, всупереч необхідності виконувати інші [1]. Показниками творчих здібностей можуть бути уподобання дитини; її інтерес до певного виду предметів або об'єктів і дій з ними; значна увага до певного кола об'єктів та зосередження на них уваги; оригінальний підхід до стандартних завдань; намагання змінювати, реконструювати те, з чим доводиться зустрічатися [1]. Авторкою проаналізовано й структуру творчих здібностей, в якій виділено такі компоненти: рівень розвитку, предметна спрямованість, афективність (інтерес). *Рівень розвитку* передбачає, що інтелектуальні й творчі здібності можуть бути високого, середнього і низького рівня (обдарованість – середній – низький). В інтелектуальних здібностях цей рівень представлений швидкістю опанування учнем інформації, повнотою знань, якістю виконання певних завдань, розумінням причинно-наслідкових залежностей, умінням узагальнювати явища і факти, концентрацією уваги. Рівень творчих здібностей визначається переважанням нешаблонного (дивергентного мислення), вмінням знаходити нові підходи до проблеми, оригінальністю рішення і його поліваріантністю. *Спрямованість* здібностей виявляється у переважанні уваги до певних видів діяльності або певного навчального предмета, наявності глибоких знань з цього предмета, бажання вдосконалювати і поширювати ці знання. Зміст *афективного* компонента відображає інтерес учня до навчальної діяльності або творчості, як у цілому, так і на зосередженості на певній галузі знань [1].

Спробу теоретичного обґрунтування сутності обдарованості учнів як єдності розумових і творчих здібностей здійснено також Н.М. Завгородньою [2]. Дослідницею зазначається, що *розумові здібності* – це здатність ефективно виконувати інтелектуальну роботу, яка потребує тривалої пізнавальної напруги. Це виражається у тривалій інтенсивній увазі до об'єктів спостереження, запам'ятовування, аналізу і синтезу, узагальнення тощо. Авторкою зроблено висновок, що розвиток *творчих здібностей* у контексті організації розумової діяльності означає виконання різних видів праці з дотриманням умов, що можуть забезпечити максимальну її продуктивність при найменшій витраті енергії. Автор зазначає, що обдарована особистість відрізняється високим рівнем знань, потягом до нового, оригінальністю сприйняття тощо. Н.М. Завгородня розуміє поняття *обдарованість* як індивідуальний когнітивний, особистісний та мотиваційний потенціал, що дозволяє особистості досягти високих результатів в одній або кількох галузях; єдність різноманітних здібностей, що забезпечує найбільш успішне виконання поставлених завдань [2].

На особистісному аспекті обдарованості наголошується у дослідженні Н.М. Куліш, яка спирається на розуміння обдарованості як цілісної, інтегральної системи, що охоплює всі сторони особистості, а не лише сферу її інтересів чи здібностей. На думку дослідниці, "відкриття" людиною власних непересічних здібностей, ставши надбанням свідомості, вносить певні корективи у її взаємодію із соціальним оточенням, передусім у формування рівня домагань та характер очікувань щодо навколишніх людей [5].

Уточнюючи поняття "обдарованість", дослідники намагаються розширити спектр *видів обдарованості*. Так, у дослідженні О.В. Зазимко проаналізовано поняття "технічні здібності", які представлено як сукупність складних інтелектуальних здібностей, психологічних особливостей технічного мислення та творчої діяльності винахідника [3]. У дисертації обґрунтовано також структурні компоненти *технічної обдарованості*, зокрема автором виділяються певні особливості інтелектуальних утворень, потребово-мотиваційні характеристики, структура самосвідомості і метакогнітивного досвіду, темпераментальні ресурси та технічні креативні здібності [3]. Дослідником звертається увага й на особливості інтелектуальних характеристик обдарованої особистості, зокрема зазначається, що їх розвиток загалом вищий за середній рівень.

Робота В.М. Коваленко присвячена вивченню *літературно-творчих здібностей обдарованої особистості*, яке охоплює, на думку автора, здатність індивіда повноцінно естетично сприймати і розуміти різні художні системи, зокрема мистецтво слова; точність образного бачення за допомогою розвинених уяви і фантазії; схильність до накопичення знань у галузі літературознавства та мовознавства; розвинену самокритику; внутрішню мотивацію щодо спрямованості на досягнення успішних результатів; потребу у враженнях [4].

У дослідженні Л.М. Прокопів йдеться про розвиток *педагогічної обдарованості*. На жаль, автором глибоко не проаналізовано її сутність. Визначаючи поняття "педагогічна обдарованість", Л.М. Прокопів посиляється на наші доробки [8], розуміючи його як якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей (академічні, дидактичні, перцептивні, конструктивні, організаторські, дослідницькі, авторитарні, комунікативні, експресивні, креативні та ін.), мотивації та свідомої професійної спрямованості особистості, що дозволяє досягти значних успіхів у творчій педагогічній діяльності [8]. При цьому автор вважає за потрібне підкреслити, що задатки до педагогічної обдарованості почасти закладені природою, однак на її формування впливає мікро- і макросередовище. На думку Л. Прокопів, позитивною передумовою педагогічної обдарованості студентів є органічне поєднання самовідданої любові до дітей, глибоке знання навчального предмета і високий рівень розвитку педагогічних здібностей [8].

Увага дослідників привертається й до *особливостей прояву різних видів обдарованості*. Так, у проявах технічної обдарованості О.В. Зазимко виділяє три рівні, а саме: *актуальну* технічну обдарованість на стадії становлення з достатньо високим рівнем мотивації досягнень в галузі науки і техніки; *потенційну* технічну обдарованість, зумовлену соціальними мотивами до самореалізації у зазначеній галузі; *потенційну* технічну обдарованість, яка потребує актуалізації спонук щодо розкриття власних можливостей. Отже, важливого значення у дослідженні набуває ідентифікація саме потенційної обдарованості [3]. О.В. Зазимко відзначає, що розуміння сутності обдарованості як правило ґрунтується на сукупності ознак психічної діяльності та особистісних характеристик особи, яка вже виявила себе як обдарована завдяки екстраординарним досягненням у певній галузі діяльності. Однак автор зауважує, що використання психодіагностичного комплексу, створеного на засадах виявлення суми певних ознак обдарованості, що знайшла своє втілення у реальних досягненнях, є неефективним у разі ідентифікації *потенційної* обдарованості, яка враховувала б діапазон індивідуальних можливостей особистості [3]. У зв'язку з цим автор акцентує увагу на необхідності досліджень, які б враховували вікові особливості обдарованості, а також ґрунтувалися на розкритті індивідуальних потенцій обдарованої особистості.

У дослідженнях вітчизняних учених висвітлюється й проблема *ідентифікації*

здібностей та обдарованості молоді. Зокрема, у дисертаційному дослідженні О.В. Зазимко [3] поряд із аналізом концептуальних підходів до проблеми загальної і технічної обдарованості розкрито особливості застосування психодіагностичних методів у психології обдарованості. Роботу В.І. Доротюк [1] безпосередньо присвячено діагностиці індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів і спрямованена практичну орієнтацію створення для загальноосвітньої школи системи методик, за допомогою яких шкільний психолог може провести об'єктивне діагностування індивідуальних відмінностей учнів.

Н.В. Теличко у своєму дослідженні аналізує генезу і сутність тестування як основного методу вивчення обдарованих учнів у початковій школі. Автором виявлено основні моделі процедури діагностування обдарованих молодших школярів та форми їх організації. Дослідниця аналізує недоліки використання тестів інтелекту, відзначаючи, що сучасні моделі діагностики обдарованих школярів є своєрідним синтезом показників тестування і типових особистісних ознак (мотивації, інтересу, наполегливості та ін.), рекомендацій вчителів, батьків і учнів [11].

Л.М. Прокопів також привертає увагу дослідників до проблеми виявлення і відбору обдарованої молоді, відзначаючи необхідність використання різноманітних технологій психологічної діагностики: тренінг, тестові методики, методи соціометрії, статистичні способи, комп'ютерні програми тощо [8].

Чільне місце у дослідженнях проблеми обдарованості займає вивчення **ознак обдарованої особистості**. Зокрема Е. Лодзінською встановлено, що психічну діяльність обдарованої особистості характеризують такі загальні риси: надзвичайно ранній прояв високої пізнавальної активності і допитливості, прагнення відкрити і досліджувати нове; глибока зацікавленість і потреба в узагальненому підході до проблеми, пошуку і поясненні суті того, що відбувається; швидкість і точність виконання розумових операцій, сформованість навичок логічного мислення; значна працездатність, висока стійкість уваги і відмінна пам'ять; багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій, багата фантазія; яскраво виражена установка на творче виконання завдань, винахідливість; оперативне володіння основними компонентами загальнонавчальних умінь [6].

Н.М. Завгородньою також визначено **суттєві риси обдарованої особистості**, зокрема [2]: готовність до розвитку, імпульсивність, незалежність висловлювань, вибіркове ставлення та нерівномірність успіхів в навчальних предметах, почуття гумору, самотуність, критичний погляд, сміливість в постановці проблем і висловленні думок.

О.О. Музикою [7] аналізується вікова динаміка та індивідуальні особливості мотиваційної сфери обдарованих підлітків і також виділяються особистісні риси, що сприяють розвитку технічної обдарованості. Автором встановлено, що технічно обдаровані підлітки вирізняються високими показниками мотивації досягнення, які пов'язані з такими особистісними якостями, як усвідомлення власних здібностей, наполегливість, самостійність, реалістичність, проекція в майбутнє [7].

Н.М. Куліш акцентує увагу на великій активності й високому рівні саморегуляції в обдарованих дітей, які проявляються в наполегливості, вмінні зосереджувати свої сили для подолання труднощів. Вказує вона і на індивідуальну своєрідність обдарованої людини, яка проявляється в унікальності внутрішнього світу творчої особистості [5].

Важливим аспектом розробки проблеми навчання обдарованих дітей та молоді є **визначення педагогічних умов**, які сприяють реалізації можливостей особистості. У цьому контексті Н.В. Теличко виділяє два чинники, які здійснюють вирішальний вплив на забезпечення розвитку обдарованості, досягнення життєвих успіхів молодших школярів: *генетичний* (успадковані задатки) та *соціальний* (навчання, виховання, довкілля). При цьому вона зазначає, що генетичний фактор виступає необхідною, а соціальний – достатньою умовою для забезпечення ефективного розвитку особистісних задатків кожного учня. Оптимальну реалізацію власного потенціалу учнів у різних видах діяльності зумовлюють

адекватно продіагностовані й відповідним чином спроектовані на подальший розвиток їх особистісні якості та параметри [11].

У дисертації Л.С. Руденко [9] обґрунтовано необхідність формування творчих здібностей учнів на трьох ієрархічно співвіднесених рівнях: загальнопедагогічні умови; педагогічні умови, специфічні для позаурочної виховної діяльності; педагогічні умови, пов'язані з віковими особливостями учнів [9].

Виявленню та розвитку потенційних творчих можливостей дитини, на думку В.І. Доротюк, сприяють соціальне середовище, створення умов для розвитку творчості [1]. Особливої уваги визначенню умов середовища, які сприяють виявленню творчих потенцій людини, приділяє й О.В. Бобир. Зокрема нею зазначається на ефективності таких підходів як створення проблемних ситуацій, ситуацій розвивального дискомфорту, розв'язування творчих завдань тощо.

Провідним чинником розвитку обдарованості, зокрема технічної, О.О. Музика [7] розглядає мотивацію творчої активності обдарованої особистості. Дослідниця зазначає, що мотивація творчої активності – це система стійких мотивів, що відображає особистісну трансформацію взаємодії соціальних та індивідуальних чинників у стійку творчу спрямованість особистості. Мотиви творчої активності, поєднуючись у свідомості із здібностями, стають детермінантами розвитку обдарованості [7].

Провідного значення у реалізації проблеми розвитку обдарованих учнів та молоді набуває організація процесу навчання, зокрема Н.М. Завгородньою акцентується на значенні *навчально-виховного середовища навчального закладу*, оскільки саме він зорієнтований на створення сприятливих можливостей для самовдосконалення, самореалізації, розвитку особистості, повноцінного, гуманного мікросередовища, де здійснюється інтелектуальне становлення обдарованих учнів [2].

У роботі М.П. Федорова [12] визначено основні педагогічні умови, які забезпечують виявлення, збереження і розвиток обдарованості дитини у сучасній українській школі. Зокрема автором акцентується увага на необхідності перебудови навчальних планів та розробці нових технологій навчання; створенні умов емоційно-доброзичливого ставлення до особистості учня, підтримкою на уроках та в позаурочний час, ситуації повного психологічного комфорту; застосуванні принципів диференціації та індивідуалізації навчання і виховання на основі стимулювання та розвитку обдарованості, створенні умов для самовияву особистості в процесі навчальної діяльності, врахуванні індивідуальних особливостей кожного учня. При цьому диференціація навчально-виховної діяльності досягається за рахунок варіативності самого процесу навчання, темпу вивчення навчального матеріалу, адаптації змісту і обсягу навчальних завдань до індивідуальних можливостей дітей, організації класів і груп педагогічного вирівнювання (адаптація і здоров'я), класів, творчих груп для обдарованих дітей [12].

Основним чинником ефективної організації навчального процесу обдарованих дітей Е. Лодзінською також визнається індивідуалізація навчання, найбільш ефективним засобом реалізації якого є диференційоване навчання [6].

Важливого значення набуває у сучасній вітчизняній педагогічній науці *значення особистості педагога* в системі навчання обдарованих учнів. Зокрема, Н.М. Завгородньою зазначається, що успішне вирішення завдань навчання і виховання обдарованих дітей безпосередньо пов'язане з проблемою *вдосконалення підготовки вчителів*, формування їхньої професійно-педагогічної майстерності [2]. Тому автором розроблено та запроваджено моделі практичної підготовки студентів класичного університету до роботи з обдарованими учнями (складання планів роботи, навчальних занять, розробка форм і методів контролю), зокрема запропоновано спецкурс "Обдаровані учні та особливості їх навчання і виховання" [2].

Проблема підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями реалізується й у дисертаційному дослідженні М.П. Федорова [12]. Автором визначається два найважливіших, на його думку, аспекти роботи з обдарованими дітьми: 1) створення системи підготовки спеціалістів для роботи з цієї категорією учнів на основі розробки нових технологій навчального процесу; 2) вивчення педагогічних умов і факторів, які забезпечують можливості для вияву, збереження і

розвитку індивідуальної потенції обдарованості у дітей [12]. Дослідником визнається необхідність удосконалення підготовки вчителів, їх професійно-педагогічної майстерності й творчості. Зважаючи на це, М.П. Федоровим сформульовано низку вимог до вчителя, який спроможний працювати з обдарованими дітьми: володіння спеціальними навчальними програмами, наявність певного обсягу знань про природу дитячої обдарованості, структурні типи і особливості її вияву, вміння спілкуватися з незвичайними дітьми, організовувати навчально-пізнавальну діяльність з урахуванням рівнів і сфер вияву обдарованості кожного учня, бачити в кожному з них творчу індивідуальність, запроваджувати в своїй професійній діяльності елементи нових технологій тощо [12].

М.П. Федоровим запропоновано також шляхи перебудови системи загальнопедагогічної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, що полягають у вдосконаленні теоретично-методичної підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми, а також практичної підготовки студентів, що передбачає включення їх у практичну діяльність шляхом організації і проведення педагогічних практик. При цьому автор наполягає на використанні активних форм організації позакласної роботи з метою створення найоптимальніших умов розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, а саме: участь у роботі педагогічних дискусійних клубів, студій, творчих об'єднань; заохочення студентів до науково-дослідної роботи; участь у роботі психолого-педагогічного семінару для батьків обдарованих дітей, у роботі творчої лабораторії "Обдарована дитина" з метою теоретичного обґрунтування форм і методів навчально-виховної роботи з обдарованими дітьми [12].

Зважаючи на необхідність спеціальної підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями, актуальності набуває проблема організації навчання педагогічно обдарованого студента. Саме на вивчення цього аспекту проблеми спрямовано історико-педагогічне дослідження Л.М. Прокопів [8], в якому здійснено аналіз особливостей навчально-виховної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України у другій половині ХХ століття. Дослідницею ґрунтовно проаналізовано форми і методи навчання обдарованої молоді у педагогічних закладах освіти. Однак при цьому увага автора зосереджена в основному на розвитку науково-дослідницьких здібностей студентів, що на нашу думку, суттєво звужує предмет дослідження. Адже до структури педагогічної обдарованості, окрім дослідницьких здібностей входять і інші компоненти, які також потребують відповідного розвитку під час навчання. Можливо це пояснюється тим, що робота Л.М. Прокопів має історичний характер, а у досліджуваній нею період дійсно увага викладачів зверталася перш за все на науково-дослідницьку діяльність майбутніх учителів. Заслуговує на увагу і те, що автором ґрунтовно проаналізовано цей напрям роботи вищого педагогічного закладу освіти і систематизовано отримані дані у вигляді відповідних тенденцій. Крім того, дослідницею пропонується широкий набір форм, методів, засобів навчання обдарованих студентів як під час аудиторної, так і у позааудиторній діяльності. На думку дослідниці, важливим для реалізації обдарувань є успіх студента у конкретних видах діяльності, використання методу спроб і помилок, вплив людей, які спроможні оцінити і підтримати обдаровану особистість, що сприяє її самореалізації та виробленню об'єктивної самооцінки. Серед провідних напрямів роботи з педагогічно обдарованою молоддю дослідницею визначено: довузівський, аналітико-інформаційний, науково-дослідницький, професійно-педагогічний, художньо-естетичний, фізично-оздоровчий [8].

Розповсюдженими формами аудиторної роботи з обдарованою молоддю у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини ХХ ст. були: лекції (оглядові, проблемні, дискусійні тощо), практичні, лабораторні заняття, спецсемінари дослідницького й дискусійного характеру, курсові й дипломні роботи. У досліджуваній період виокремлено групові, масові та індивідуальні форми позааудиторної роботи з обдарованою молоддю. До *групових* належали студентські наукові гуртки, міжфакультетські семінари, студентські клуби, технологічні бюро, проблемні галузеві лабораторії, студентські науково-дослідні загони і бригади, дослідницькі групи, до складу яких входили докторанти, аспіранти, викладачі, студенти. Серед *масових* форм роботи найпоширенішими були: науково-практичні

й читацькі конференції, „тижні педагогічної майстерності”, олімпіади, конкурси та огляди наукових робіт, виставки робіт студентської наукової творчості, звітні наукові студентські конференції, „круглі столи”, „діалоги”, творчі знайомства тощо. Важливим шляхом формування й розвитку здібностей студентів стала їх участь у конкурсах на кращу студентську роботу в різних галузях науки і техніки, олімпіадах „Студент і науково-технічний прогрес” тощо. *Індивідуальні* форми роботи з обдарованою молоддю – це навчання за індивідуальними планами, педагогічно регульована самостійна робота, збільшення числа факультативних курсів і дисциплін за вибором, нетипові завдання науково-дослідного характеру під час педагогічної практики, розробка науково-дослідних проблем провідних кафедр тощо [8].

Л.М. Прокопів зазначає, що у період незалежної України співвідношення групових, масових та індивідуальних форм постійно змінюється на користь індивідуальних, що відповідає загальним тенденціям розвитку вищої школи і набуває особливого значення на сучасному етапі у зв'язку з прийняттям Україною Болонської декларації. Авторка впевнена, що розвитку вищої педагогічної школи України в контексті Болонського процесу можуть сприяти: забезпечення проблемно-пошукового, консультативного змісту лекцій, практичних занять тощо; раціональне поєднання різних форм організації навчально-виховної роботи зі студентською молоддю; розширення міжнародних програм обміну студентами; проведення спільних наукових досліджень викладачів, аспірантів, студентів; продуктивна праця обдарованої молоді в наукових гуртках, клубах, на симпозіумах; робота дослідницьких груп „викладач–студент–аспірант”; участь у наукових конференціях, олімпіадах; проведення наукових експедицій; відродження діяльності наукових шкіл, студентських наукових товариств тощо [8].

Проблемі навчання обдарованих студентів у ВНЗ присвячена дисертація Я.М. Рудика [10], яка спрямована на вдосконалення організаційних форм надання їм додаткових освітніх послуг. Автором акцентовано увагу на необхідності вдосконалення змісту навчання студентів у ВНЗ на основі стратегій прискорення, збагачення та прискорено-збагаченого навчання. Сформульовано перелік вимог, яких необхідно дотримуватися при наданні додаткових освітніх послуг обдарованим студентам, зокрема: наявність діючої науково обґрунтованої програми організації навчання обдарованих студентів, системи ідентифікації та відбору обдарованих студентів, системи зворотного зв'язку та психолого-педагогічного моніторингу, гарантій залучення обдарованих студентів до навчання за збагаченими навчальними й освітніми програмами на добровільних засадах, достатня кваліфікація науково-педагогічних працівників [10]. У дисертації наведено перелік додаткових освітніх послуг, які надаються обдарованим студентам: навчання у вигляді курсів, семінарів, тренінгів тощо; вивчення додаткових курсів, модулів, тем навчальних дисциплін; надання обдарованим студентам консультацій; організація співбесід; заняття з метою ліквідації академічної різниці у навчальних планах при переміщенні студентів; репетиторство у межах ВНЗ; заняття на підготовчому відділенні ВНЗ; підготовка обдарованих студентів до наукових конференцій та предметних олімпіад [10]. Зауважимо, що ті послуги, які Я.М. Рудиком подаються як додаткові, на нашу думку, мають надаватися будь-якому студенту. Однак, як зазначає й автор, такі види діяльності актуалізують проблему додаткового часу – головного чинника, який стримує надання додаткових освітніх послуг з елементами збагачення [10].

Автором відзначається, що для реалізації зазначеної мети у ВНЗ має бути створена низка *педагогічних умов*, а саме: організація навчального процесу за розширеними освітніми й навчальними програмами, які розробляються з урахуванням побажань обдарованих студентів та інтересів ВНЗ; упровадження у навчальний процес активних методів та технічних засобів навчання, авторських методичних розробок, індивідуальних методик, інноваційних технологій навчання та контролю знань, міжпредметних зв'язків; створення умов для вдосконалення педагогічної майстерності науково-педагогічного складу, особливо молодих викладачів; зміцнення матеріально-технічного забезпечення структурних підрозділів вищих навчальних закладів; залучення додаткових джерел фінансування науково-

педагогічного персоналу вищого навчального закладу [10]. Узагальнюючи результати свого дослідження, Я.М. Рудик пропонує ввести до структури вищого навчального закладу спеціальний підрозділ – ідентифікаційно-консультаційний центр для роботи з обдарованою молоддю й покласти на нього завдання виявлення обдарованих студентів, дослідження їх мотивації до навчання, з'ясування їх освітніх і наукових інтересів, організацію науково-дослідної роботи студентів, підготовку їх до участі в олімпіадах, конференціях тощо [10].

Узагальнюючи огляд досліджень вітчизняних учених щодо розробки проблеми навчання обдарованої молоді, можна зробити ряд висновків:

- в останнє десятиріччя *активізувався інтерес* до проблеми дослідження, що підтверджується кількістю наукових розвідок у цій сфері; значна увага приділяється дослідниками *вдосконаленню поняттєвого апарату* проблеми, зокрема уточнюються такі поняття як "обдарованість", "талановитість", "здібності" тощо;

- серед сучасних концепцій обдарованості найбільш поширеною є *трикомпонентна модель*, яка вміщує загальні та спеціальні вище за середній рівень *здібності* особистості; креативність особистості; мотивацію (спрямованість) особистості до певного виду діяльності;

- загалом обдарованість може бути представлена як *система, що охоплює такі компоненти*: біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості (задатки); сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю; інтелектуальні здібності, що дозволяють оцінювати нестандартні ситуації й розв'язувати нові проблеми; емоційно-вольові структури, що передбачають тривалі домінантні орієнтації, їхня штучна підтримка; високий рівень продукування нових образів, фантазій, уява тощо;

- обдарованість розглядається як системна якість психіки, що може *розвиватися* впродовж життя людини за умови врахування впливових чинників, які сприяють цьому процесу на кожному з *вікових етапів* становлення особистості;

- наголошується на важливості й значущості як спадковості, так і соціального середовища, при цьому відзначається виключне значення створення відповідного освітнього простору у навчальному закладі;

- підкреслюється необхідність спеціальної *підготовки вчителя* до роботи з обдарованими дітьми.

Література:

1. Доротюк В.І. Діагностика індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / В.І. Доротюк. – Київ, 2001. – 17 с.
2. Завгородня Н.М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Н.М. Завгородня. – Київ, 2006. – 22 с.
3. Зазимко О.В. Психологічні основи ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О.В. Зазимко. – Київ, 2003. – 25 с.
4. Коваленко В.М. Формування образного мислення в обдарованих учнів основної та старшої школи засобами художньої літератури: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 13. 00. 02 "Теорія і методика навчання (українська література)" / В.М. Коваленко. – Київ, 2004. – 22 с.
5. Куліш Н.М. Розвиток самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Н.М. Куліш. – Київ, 2003. – 20 с.
6. Лодзінська Е. Особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4-8 класів (на матеріалі польської школи): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання математики" / Е.Лодзінська. – Київ, 2001. – 19 с.
7. Музика О.О. Мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О.О. Музика. – Київ, 2001. – 14 с.
8. Прокопів Л.М. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних

зкладах України (друга половина XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Л.М. Прокопів. – Івано-Франківськ, 2005. – 22 с.

9. Руденко Л.С. Формування творчих здібностей учнів 5-9 класів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання музики і музичного виховання" / Л.С. Руденко. – Київ, 2004. – 24 с.

10. Рудик Я.М. Організаційні форми надання вищими навчальними закладами додаткових освітніх послуг обдарованим студентам: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Я.М. Рудик. – К., 2006. – 20 с.

11. Теличко Н.В. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка історія педагогіки" / Н.В. Теличко. – Івано-Франківськ, 2005. – 21 с.

12. Федоров М.П. Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / М.П. Федоров. – Луганськ, 2000. – 21 с.

УДК 374.71

Барановська Л.В.,
доктор педагогічних наук,
професор Національного авіаційного університету, м. Київ,
академік АМСКП

МЕТОДОЛОГІЧНА ТА МЕТОДИЧНА ЗАСАДОВІСТЬ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті визначено методологічні та методичні засади навчання дорослих у системі післядипломної освіти з використанням змісту Концепції освіти дорослих в Україні. Розглянуто специфічні функції освіти дорослих у сучасному соціумі, її зв'язок з загальними тенденціями розвитку суспільства. Перераховано принципи, на яких базується освіта для дорослих, визначено пріоритетні напрями її розвитку. Подано приклади різних видів занять, ефективних для навчання дорослих. Охарактеризовано мотивації, цілі та риси учасників навчального процесу. Детально проаналізовано нетрадиційні форми лекційних занять, зокрема, лекцію-провокацію, бінарну лекцію тощо. Зроблено висновок про необхідність оптимізації освіти для дорослих в Україні.

Ключові слова: дорослий, концепція освіти дорослих, активне навчання, принципи, лекція.

The article determines the methodological and methodical principles of adult learning in post-graduate education system using the content of the Concept of Adult Education in Ukraine. Specific functions of adult education in modern society, its relationship to the general trends of society are examined. Principles underlying adult education and priority directions of its development are listed. Examples of different types of exercises that are effective for adult education are given. Motivation, goals and features of the learning process participants are characterized. A detailed analysis of unconventional forms of lectures including a provocation lecture, a binary lecture etc. is done. Conclusion concerning the need for optimization of adult education in Ukraine is made.

Keywords: adult, concept of adult education, active study principles, lecture.

У сучасному динамічному світі до інтелектуального та професійного потенціалу особистості фахівця висуваються нові вимоги, найголовнішою з яких є навчання упродовж життя, постійна знаннєва та діяльнісна мобільність на основі усвідомлення змінності світу як природної норми та доцільності неперервного підвищення свого компетентнісно-кваліфікаційного рівня. Саме цим пояснюється актуалізація ролі освіти дорослих у розвитку сучасного суспільства.

Освіта дорослих виконує специфічні функції, її розвиток має змістову й формальну специфіку, зумовлену особливостями контингенту осіб, які потребують навчання [1]. Як зазначається в «Концепції освіти дорослих в Україні», на початку ХХІ ст. винятково важливого значення набуває орієнтація освіти дорослих на забезпечення соціально-культурного прогресу, довготривале підтримання особистісного, інноваційного потенціалу кожного дорослого члена суспільства. Соціальне значення освіти дорослих посилюється й сучасною демографічною ситуацією, характерною для європейських країн; складним соціально-політичним середовищем, де повноцінний розвиток особистості стає неможливим без активної участі в мінливих суспільних процесах й адаптації в умовах зростаючої мобільності та культурної, етнічної, мовної різноманітності [1, с. 4].

Аналіз змісту даного документа дозволяє виокремити певні засадові положення.

Освіта дорослих є соціально-педагогічним явищем і соціальним інститутом. Її значення не може тлумачитися лише статично, його необхідно усвідомлювати як у вертикальному, так і в горизонтальному вимірах як складову загальної системи неперервної освіти.

Освіта дорослих є цілісною системою, яка відтворює гарантії і права кожного громадянина країни на неперервну освіту впродовж життя; вона орієнтована на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму; на гармонізацію інтересів особистості й суспільства, а також забезпечення її доступності для всіх верств населення, створення об'єктивних умов для реалізації усіх особистісних потенційних можливостей особистості, що сприятиме як успішній адаптації до мінливих соціально-економічних умов, так і соціальній захищеності дорослої людини.

Завдання освіти впродовж життя обговорювалися на Всесвітній конференції з освіти дорослих, що відбулася під егідою ЮНЕСКО (Гамбург, Німеччина, 1997 р.). Форум відбувся під гаслом «Освіта дорослих – ключ у ХХІ століття». У Гамбурзькій декларації сформульовані провідні ідеї безперервної освіти дорослих упродовж життя й рекомендації урядам усіх країн вважати освіту дорослих пріоритетним напрямом державної політики [2, 3]. Ці ідеї набули подальшого розвитку на Європейському саміті в Лісабоні (2000 р.). У прикінцевих матеріалах саміту зазначено, що успішний перехід до суспільства, заснованого на знаннях, має супроводжуватися навчанням упродовж життя. Проблема розвитку дорослих визначена як «проблема номер один» на міжнародному рівні на зустрічах «Великої вісімки» (Кельнська хартія, Кельн, 1999 р., Освіта в змінюваному світі. Заключний документ зустрічі міністрів освіти «Великої вісімки», Токіо, 2000 р.). У документах європейських самітів наголошується, що освітні системи мають пристосовуватися до нових реалій ХХІ ст., а «безперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності і зайнятості» [3]. Неперервна освіта має вийти за рамки, котрі вже існують у розвинених країнах, а саме: підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування дорослих по службі. Вона має відкрити можливості для всіх, ставлячи при цьому різні цілі, чи то надання другого або третього шансу в житті, задоволення прагнення до знань і краси або вдосконалення і розширення підготовки, безпосередньо пов'язаної з вимогами професійної діяльності, включаючи практичну підготовку.

У 2000 р. у Дамаску (Сирія) на засіданні Міжнародної ради з освіти дорослих висловлено занепокоєння щодо малоефективних результатів у справі забезпечення доступності й можливості для дорослих реалізувати право на освіту та прийнято Декларацію «Заклик до дій у сфері грамотності для усіх й освіти дорослих». На Софійській конференції з освіти дорослих (Болгарія, 2002 р.) зазначалося, що в багатьох країнах відсутні національна політика, рамки і структури, необхідні для фінансової підтримки освіти дорослих, а також відсутні ефективні системи управління, критерії якості та інші умови для результативного партнерства й підтримки в цій сфері.

Як особлива соціальна інституція, освіта дорослих повинна сприяти безперервній та успішній адаптації кожної дорослої людини до змінних умов існування упродовж людського життя в умовах збільшення його тривалості та активності.

Освіта дорослих в усіх її вимірах – формальна, неформальна, інформальна –

спрямована на саморозвиток особистості й, відповідно, повинна мати підтримку на державному рівні. Саме такий підхід разом із гарантією права особистості на освіту в будь-якому віці є базовою нормою законодавчих актів у прогресивних європейських державах. Як зазначено у Глобальному звіті з освіти і підготовки дорослих, представленому ЮНЕСКО у 2010 р., основна проблема полягає в тому, щоб підтримувати політику освіти дорослих у комплексних рамках політики з освіти впродовж життя, яка визначає цілі та масштаби освіти дорослих. Це має охоплювати увесь спектр – від початкової грамотності до професійної підготовки, розвитку трудових ресурсів і безперервного професійного навчання. Державна політика має самостійно створювати юридичну та фінансову основу, так само як і структури управління, що можуть краще поєднати формальну, неформальну та інформальну освіту дорослих у єдину систему [2].

За даними світової статистики, загальна кількість дорослих, які навчаються, починає перевищувати сумарну кількість учнів в інституціях шкільної освіти. Відповідно до соціальних прогнозів міжнародних організацій, у XXI ст. освіта дорослих відіграватиме важливу роль у контексті забезпечення сталого й збалансованого прогресу особистості, суспільства. Так, за даними Global report on adult learning and education, кількість дорослих, які навчаються в системі формальної й позаформальної освіти у першому десятилітті XXI ст. в країнах Євросоюзу, перевищувала 37%. Найвищих показників досягли Швеція – 73,4%, Норвегія – 54,5 %, Фінляндія – 55%.

Загалом за участю дорослих в різних освітніх програмах країни об'єднано у чотири групи. Країни, де понад 50% дорослого населення навчається, належать до першої групи (Швеція, Фінляндія, Данія, Норвегія, Ісландія); у другій групі країн кількість людей, які навчаються, становить 35-50%, це Австралія, Канада, Нова Зеландія, США, Австрія; до третьої групи країни належать Бельгія, Франція, Іспанія, Чехія, відповідно кількість дорослих, які навчаються, становить від 20 до 35 %. І, нарешті, четверта група країн, до якої входить Україна, – загальна кількість дорослих, які навчаються, становить тут менше 20% [2].

Нині освіта дорослих в Україні представлена переважно системою післядипломної освіти. Післядипломна освіта покликана уможливити пристосування до швидкоплинних змін як в економічній сфері, так і в інформаційно-технологічному суспільстві. Загалом щорічно через цю освітню систему проходять понад 300 тис. фахівців, що недостатньо з огляду на необхідність задля ефективної реалізації суспільних перетворень принципово по-новому (за змістом, характером) перенавчити не менш як 25 % дорослого працездатного населення країни.

Важливу ланку освіти дорослих становить професійне навчання на виробництві. Окрему категорію дорослих людей, навчання яких у дорослому віці відіграє важливу роль, є безробітні. Загальна кількість безробітних в Україні на 1 січня 2011 р. становить 8,3 млн осіб (за методологією Міжнародної організації праці – 1,9 млн; 5,1 млн прихованих безробітних, 1,3 млн працюючих неповний робочий день/тиждень). На даний час, звісно, цей показник є значно вищим. Це насамперед пов'язано з існуючою суперечністю між вимогами ринку праці й пропозицією освітніх послуг. Перевиробництво кваліфікованих кадрів окремих фахових спрямувань впливає на зростання кількості безробітних й спонукає до подальшого навчання, перенавчання, перекваліфікації часто відразу після закінчення вищого або професійно-технічного навчального закладу.

Стратегічний підхід до розв'язання таких проблем демонструє Європейський Союз. Так, у Стратегії інтелектуального, стійкого та інклюзивного зростання «Європа 2020», прийнятій Європейською Комісією (СОМ (2010 - 2020) у Брюсселі в 2010 р., серед пріоритетних напрямів діяльності зазначено «План з розвитку нових здатностей та збільшення кількості робочих місць». Метою цього напрямку є «...створення необхідних умов для удосконалення ринку праці, враховуючи необхідність збільшення зайнятості та гарантування стабільності суспільства. Надаючи європейцям нові можливості за допомогою отримання ними нових знань і умінь, ЄС націлює робочу силу на адаптацію до змін умов на ринку праці, що приведе до зменшення безробіття та зростанню продуктивності праці.

Краще розвинута економіка знань з більшою кількістю можливостей допоможе людям працювати довше та зменшить напругу в суспільстві» [1].

Спеціальної уваги потребує професійна підготовка, перепідготовка дорослих з особливими потребами. Для суспільства професійне навчання інвалідів – це зниження напруженості на ринку праці, підвищення суспільної продуктивності, розв'язання соціальних проблем. Останнім часом в Україні активізувалася робота, спрямована на адаптацію інвалідів у суспільстві, забезпечення умов для здобуття ними освіти, фахової підготовки відповідно до їхніх потреб і можливостей, творчого використання зарубіжного досвіду. Так, міжнародна практика надає людям з особливими потребами широкий вибір доступних форм здобуття освіти: індивідуальну, дистанційну, екстернатну, «школи консультаційних класів», «школи другого шансу», «вечірні школи», а також «включені» («інклюзивні») форми навчання. З огляду на зазначене, важливим є розвиток дистанційної освіти.

Соціально-економічні зміни, які відбулися в другій половині XX ст., спонукали посилення уваги до «старших дорослих» та підвищення їх ролі в соціумі. Поміж актуальних змін провідними є суттєве зменшення народжуваності, зниження дитячої смертності та зростання тривалості життя. Сучасна демографічна ситуація в більшості країн світу на початку XXI ст. характеризується значним збільшенням частки населення літнього та похилого віку і є притаманною також для України. У зв'язку з цим необхідна розбудова нової філософії сприйняття старіння населення та стратегії забезпечення старості в життєвому циклі кожної окремої особистості. Нині однією із найбільш поширених можливостей реалізувати свої освітні потреби є навчання в університетах третього віку, діяльність яких сприяє послабленню соціальної диференціації і відповідної напруги в суспільстві, наданню людині поважного віку нових можливостей самореалізації. Університети третього віку – це інноваційні проекти, що мають на меті впровадження та практичну реалізацію принципу навчання впродовж життя. В Україні вони створені лише в окремих містах, наприклад, Києві, Львові. Водночас, окрім університетів третього віку, освітні установи геронтологічної освіти можуть також представляти академії, народні школи, дискусійні клуби, проектні групи, курси, консультаційні установи, творчі майстерні, технічні, спортивні, оздоровчі, реабілітаційні, комп'ютерні й інші центри, лекторії, спеціалізовані інституції тощо.

Звернемось до дефініцій ключових понять з означеної проблеми. Так, зокрема, освіта дорослих – складова системи неперервної освіти, мета якої – соціально-економічна адаптація дорослої людини до перетворень, що відбуваються в суспільстві; пролонгований процес і результат розвитку й виховання особистості за допомогою освітніх програм та шляхом реалізації освітніх послуг упродовж життя. Технології навчання дорослих – способи реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що передбачають взаємодію змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складових, сприяють диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування набутих раніше знань, інших компетентностей і професійного досвіду людини, допомагають активізації діяльності, розкриттю її потенційних можливостей, виробленню практичних навичок з метою виконання конкретних завдань тощо.

Освіта дорослих зорганізовується на основі *особливих принципів*:

- визнання права на освіту як одного із провідних фундаментальних прав людини у будь-якому віці; орієнтація на загальнолюдські цінності та ідеали гуманізму;
- оперативне й максимальне забезпечення освітніх потреб як суспільства загалом, так і окремого громадянина;
- системність в особистісному і професійному розвитку;
- доступність, безперервність і наступність освіти; визнання результатів попереднього навчання;
- взаємодія і партнерство державних органів, недержавних і громадських організацій у забезпеченні розвитку освіти дорослих;
- урахування особливостей культурно-освітніх потреб різних категорій дорослого населення;

- відповідність державним вимогам та освітнім стандартам.

Проблема освіти дорослих не може бути ефективно розв'язана в рамках використання традиційних форм і методів навчання, коли навчання має інтелектуально пасивний характер. Застосування активних методів навчання веде до активізації пізнавальної діяльності студентів, слухачів, підвищення мотивації й емоційності навчання, формування професійних умінь та навичок. *Характерними особливостями активного навчання є:* вимушена активізація розумової діяльності (той, хто навчається, змушений бути активним незалежно від його бажання); тривалий, а не короткочасний, епізодичний характер активності; самостійне творче вироблення рішень у процесі навчання, підвищення ступеня мотивації та емоційності; постійна взаємодія тих, хто навчається, з викладачами за допомогою прямих та зворотних зв'язків [5].

Основною формою навчання у вищій школі є лекція. У системі навчання дорослих доречним є використання поряд з традиційною лекцією й нестандартні форми лекційних занять. Вони базуються на принципах контекстного навчання: *принцип проблемності* (подання лекційного матеріалу зі створенням проблемних ситуацій, залучення слухачів до спільного аналізу та пошуку рішень); *принцип ігрової діяльності* (застосування ділових та рольових ігор навчального і дослідницького типів сприяє зняттю емоційної напруги, створенню творчої атмосфери та формуванню пізнавальної мотивації); *принцип діалогічного спілкування*; *принцип двоплановості (використання в лекції двох типів елементів)*: перший – умовний, ігровий; другий – реальний, спрямований на формування та розвиток здібностей і навичок за спеціальністю [6].

Здійснимо аналіз нетрадиційних форм лекцій. Зокрема, активно використовується в системі освіти дорослих проблемна лекція – це апробація багатоваріантних підходів до вирішення певної проблеми. Вона активізує особистий пошук студентів та дослідницьку діяльність. На перших етапах у групах з високим рівнем пізнавальної діяльності викладач може побудувати лекцію таким чином, що сам ставить проблему і демонструє можливі шляхи її вирішення. У подальшому можна переходити до частково-пошукових методів, а саме: лектор створює проблемну ситуацію і спонукає студентів до пошуку рішення. Саме так організовується такий вид проблемної лекції, як лекція-брейнстормінг ("мозкова атака"). Проблемна лекція передбачає високу активність студентів й ефективність засвоєння інформації. Це досягається шляхом самостійної роботи студентів під час лекції. Проблемна лекція включає два етапи: мозковий штурм та відбір ідей. Мозкова атака передбачає генерацію ідей без критики, колективне розв'язання проблеми. За допомогою проблемної лекції забезпечується засвоєння студентами теоретичних знань, розвиток теоретичного мислення, формування пізнавального інтересу до змісту навчальної дисципліни та професійної мотивації майбутнього спеціаліста.

Чітку професійну спрямованість має *лекція-провокація*. Її завданнями є розвиток у студентів вміння оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виокремлювати недостовірну або неточну інформацію. Такі вміння можна формувати, використовуючи принцип ігрової діяльності – конфліктності, проблемності, спільної діяльності. Суть методики її проведення полягає в тому, що після оголошення теми викладач повідомляє, що в лекції буде допущена певна кількість помилок різного типу – змістових, методичних тощо. Кількість помилок залежить від характеру і змісту лекції, а також підготовленості студентів. Наприкінці заняття вони повинні вказати на ці помилки, порівняти з переліком викладача, а далі разом з ним чи самостійно знайти правильні рішення. На це викладач залишає 10-15 хв. Можливим є варіант, коли студенти знайдуть помилок більше, ніж було заплановано. Викладач повинен це визнати. Адже професіоналізм лектора полягає в тому, що він ці незаплановані помилки використає в цілях навчання. Поведінка слухачів на такій лекції характеризується двоплановістю: з одного боку, сприймання й осмислення навчальної інформації, а з іншого – своєрідна гра. Така лекція виконує стимулювальну, контролювальну та діагностичну функції.

Особливою є організація та проведення *бінарної лекції*. Матеріал проблемного змісту отримують студенти шляхом діалогічного спілкування двох викладачів. Моделюються

реальні професійні ситуації, здійснюється обговорення теоретичної моделі з різних позицій двома спеціалістами, наприклад, теоретиком і практиком, прихильником або противником тої чи іншої точки зору і т.п. Така лекція доцільна, коли, наприклад, існують різні підходи до вирішення проблемних питань і кожен з викладачів відстоює власні позиції, або для здійснення міжпредметних зв'язків, коли одна проблема стає інтегрованою для викладачів різних кафедр. Якщо два або більше лектори розглядають одну загальну для них тему, відповідаючи при цьому на питання студентів або ведучи з ними бесіду, то виникає ситуація, відома під назвою "круглий стіл". Ця методика, що отримала розповсюдження в лекційній практиці, максимально демократизує спілкування лекторів і студентів, тому що передбачає паритетність їх позицій. Однак і за "круглим столом" є лідери - спеціалісти з конкретних питань. Повинен бути і лідер-організатор, який слідкуватиме за регламентом, дисциплінуватиме учасників бесіди, тощо.

Бінарна лекція є ефективною, оскільки високий рівень інтелектуальної активності викладачів викликає відповідну розумову й поведінкову реакцію студентів. Останні дістають уявлення про способи ведення діалогу, а також беруть безпосередню участь у ньому. В основу бінарної лекції може бути покладено принцип взаємодоповнення інформації партнера (міркування вголос) або принцип контрасту, де проявляється плюралізм думок, ведеться дискусія. Викладачі або залишаються на своїх позиціях, або приходять до єдиної точки зору. Форма лекції дає можливість студентам дістати правильне уявлення про те, як вести дискусію, виокремлювати правдиву інформацію. Практика застосування бінарної лекції має певні переваги: активізує сприймання, мислення; робить проблемним не тільки зміст, а й форму викладу, що активізує пізнавальну діяльність студентів; дає можливість передати більший обсяг інформації за рахунок реконструювання матеріалу і підтримки високого рівня уваги й інтересу студентів; сприяє виробленню умінь альтернативного мислення, вихованню поваги до іншої точки зору.

Активне використання сучасних інформаційних технологій спостерігається під час проведення *лекції-візуалізації*. Лектор широко використовує форми наочності, які є носіями змістовної інформації (слайди, плівки, планшети, креслення, малюнки, схеми). Для даного виду занять характерно широке використання так званих "опорних сигналів", коли вся інформація кодується у вигляді певних символів, знаків, а далі викладач коментує їх функціональні й системні взаємозв'язки. В основі проведення цього виду лекції – принцип наочності. Таке викладання поглиблює розуміння проблеми. Лекція-візуалізація активізує діяльність не лише слухового аналізатора, а й зорового, що дозволяє збільшити обсяг засвоєної інформації з 15 до 65%.

Висновки. Неперервна освіта дорослих у системі підвищення кваліфікації, перекваліфікації вимагає використання особливих форм організації навчання, внесення певних змін і до змістового компонента, оскільки її суб'єктом є вже підготовлений фахівець, який потребує розвитку професійної компетентності, адаптації отриманих знань та сформованих умінь і навичок до змінюваних умов соціального та професійного середовища.

Література:

1. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л.Б. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
2. Global report on adult learning and education, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg, 2009.
3. Гамбургская декларация об обучении взрослых. – Гамбург, Германия, 14-18 июля 1997 г. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.03.2010: < http://www.un.org/russian/documen/declarat/hamburg_decl.htm >. – Загол. з екрану. – мова рос.
4. Дамасская декларация Международного совета по образованию взрослых – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 01.10.2011:< http://www.znanie.org/jornal/n1_01/dam_dekl.html >. – Загол. з екрану. – мова рос.
5. А.Б. Коваленко Особливості застосування методів активного навчання при підготовці до професійної діяльності //Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2009.- №5. – С. 77-81.
6. Методика разработки конкретных ситуаций / [сост. Ю. С. Арутюнов]. – М., 1980. – 44 с.

УДК 373.3.011.31:005.336.2:316.4.066(045)

Варецька О.В.,кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант Інститута вищої освіти Національної
академії педагогічних наук України, м. Київ**РЕПЕРТУАР СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ І КОЛЕКТИВНИХ ДІЙ ЯК ЧИННИК
РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У статті з позиції історичного аналізу доведено важливість соціокультурної детермінанти як репертуару соціальних ролей і колективних дій у розвитку соціальної компетентності особистості вчителя початкової школи; показано залежність соціальних ролей від соціально-економічного, політичного устрою держави; висвітлено трансформування ролей жінки у життєвому циклі родини. З'ясовано зміст понять "роль", "соціальна роль", "рольовий набір", "соціальний статус", існуючий взаємозв'язок між ними, причини виникнення рольових конфліктів та їх види; розглянуто класифікацію ролей, нові ролі та характеристики сучасного вчителя; описано шляхи опанування вчителем початкової школи новими соціальними професійними ролями.

Ключові слова: соціокультурна детермінанта, чинник, соціальна компетентність, соціальні ролі, соціальний статус, особистісний статус, колективні дії, соціальні групи, соціальний престиж, вчитель початкової школи, рольовий конфлікт

The importance of a socio-cultural determinant as the repertoire of social roles and collective actions in the development of social competence of a primary school teacher personality is proved from the standpoint of historical analysis in the article. The dependence of social roles from socio-economic and political structure of the state is shown. The transformation of the role of a woman in the life cycle of the family is highlighted. The concepts of "role", "social role", "role set", "social status", the existing relationship between them, the causes of role conflicts and their types are clarified. Classification of roles is performed. New roles and characteristics of a modern teacher are examined. Ways of mastering the new social and professional roles by a primary school teacher are described.

Keywords: socio-cultural determinant, factor, social competence, social roles, social status, personal status, collective action, social groups, social prestige, primary school teacher, role-play conflict

Постановка проблеми та її актуальність. В умовах сучасних трансформаційних перетворень, коли зміна знань, технологій, ідей відбувається швидше за зміну поколінь, суспільству необхідний конкурентоспроможний людський капітал, особистість, здатна до творчої самореалізації та взаємодії в соціумі, продуктивної співпраці в різних командах і соціальних групах [9], підготовлена до виконання різних соціальних ролей. Таким чином, мова йде про розвиток соціальної компетентності (СК) особистості, ціннісні орієнтири якої весь час перебувають у динаміці – змінюються під впливом різноманітних суперечливих чинників суспільства й культури (соціокультурних детермінант) в історичному перебігу. Одним з таких соціокультурних чинників є детермінанта соціальних ролей і колективних дій.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Феномен СК привертав увагу західних науковців як К. Bierman V. Landsheer, L. Spencer, S. Spencer, J. Raven, J.A. Welsh, та ін., українських та російських дослідників як Н. Бібік, Е. Зеєр, В. Луговий, А. Маркова, О. Савченко, А. Хуторський та ін. Проблеми формування СК студентів, майбутніх вчителів, спеціалістів досліджувалися науковцями А. Демчик, С. Краснокутською, Н. Ляховою, Є. Муніцем, Т. Пушкарською та ін., вчителя, педагога – Н. Бабенко, З. Количевою. У той же час стратегіям навчання, які можуть бути використані для підтримки дітей молодшого віку у

соціальному розвитку, а також структурі СК, були присвячені праці західних науковців, зокрема J. Brown, M.A. Conroy, G. Dunlap, L. Edmunds, L. Fox, G. E. Joseph, W. Hartup, M. L. Hemmeter, L. G. Katz, J. Kemple, D. E. McClellan, James S. L. Odom, L. Rose-Krasnor, K. H. Rubin, Abdul-Majied Sabeerah, P. S. Strain, та ін., російських й українських дослідників, таких, як В. Басов (стосовно сільського школяра), Н. Калініна, Ю. Коротіна, О. Крузе-Брукс, О. Манько, І. Печенко та ін. Детермінанти розвитку СК учнівської молоді (ліцеїстів), у тому числі й взаємовідносини між членами суспільства, детерміновані нормами і правилами, традиціями і звичаями, розглядали Л. Калініна, І. Рябуха, проблеми соціокультурної детермінації професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів – І. Червінська. Щодо соціальних ролей особистості, то дослідженням цієї проблеми займалися А. Кравченко, G. Hofstede, Н. Н. Kelley, R. Linton, G. H. Mead, J. L. Moreno, J. W. Thibaut та ін. Можемо констатувати, що соціокультурні детермінанти розвитку СК особистості вчителя початкової школи ще не були предметом дослідження. Безумовно, обсяг однієї статті не дозволить розглянути вплив усіх вище зазначених чинників, саме тому нашу увагу буде спрямовано на таку соціокультурну детермінанту розвитку СК вчителя початкової школи, як соціальні ролі й колективні дії.

Мета статті. Дослідити таку соціокультурну детермінанту розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи, як соціальні ролі й колективні дії.

Виклад основного матеріалу. Не викликає сумнівів щодо важливості розвитку СК особистості, однак соціальні аспекти навчання на практиці ігноруються або не враховуються. Зосереджуючись тільки на інтелектуальному розвитку, педагоги створюють загрозу ушкодження соціального та емоційного розвитку школярів [28]. Саме тому вчителі мають створювати умови для зміцнення афективних і когнітивних здібностей учнів одночасно, адже життя доводить, що діти з середніми інтелектуальними здібностями й одночасним переважанням соціальних і емоційних навичок можуть бути більш успішним в школі пізніше в суспільстві, ніж ті, які мають високі інтелектуальні здібності, однак у меншій мірі – соціальні та емоційні навички. Підтвердження власних думок знаходимо у В. Куніциної, А. Савенкова, Д. Ушакова, В. Юркевич, S. Baron-Cohen, W. W. Hartup, S. G. Moore.

Виходячи з того, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв), не виникає сумнівів щодо справедливості тлумачення СК як такої (серед різноманіття поглядів), що відображає сферу (H. Roth), здатності взаємодіяти з іншими і бути компетентним у цій справі (W. W. Hartup, M. B. Shure.), вирішувати задачі, що виникають у взаємодії з спільнотою (індивід, група, колектив та ін.) і державою (А. Анікеев) задля досягнення результативності у взаємодії людей у колективі (Н. Ляхова, W. W. Hartup, M. B. Shure та ін.), можливості досягнення особистих цілей у соціальній взаємодії, в різних ситуаціях із збереженням хороших відносин з іншими (L. Rose-Krasnor, K. H. Rubin,) і вирішення проблем (І. Єрмакова, Г. Несен, О. Прямікова, Л. Сохань, А. Schelten., M. B. Shure та ін.), комплексу особистісно-психологічних технологій взаємодії людини із соціальним оточенням (С. Бахтєєва), системи складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях (В. Куніцина). У той же час спостерігаємо тлумачення СК з позиції теорії соціальних ролей у Є. Бахтєєвої, Н. Белоцерковець, О. Кононко, О. Мачехіної, І. Черноусова, В. Цветкова, D. Meichenbaum та ін. На важливість умінь виконувати різні соціальні ролі й функції в колективі та продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі вказують І. Зарубінська стосовно студентів ВНЗ економічного профілю [10, с. 28], О. Крузе-Брукс щодо учнів молодших класів [15, с. 75] та ін. Це також задекларовано у Державному стандарті початкової загальної освіти [21]. Така думка простежується й в Законі України “Про вищу освіту” стосовно співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами, держави з роботодавцями, національних та міжнародних інституцій у сфері вищої освіти, співпраці з Європейською мережею національних центрів інформації [9]. Усе це передбачає опанування людиною різними ролями й розвитку умінь взаємодіяти в різних колективах.

Крім цього, результати історичного аналізу, здійсненого нами [3; 4; 5], дають

можливість окреслити відповідну змістову лінію щодо досліджуваної детермінанти. Зокрема, це: чітке розподілення соціальних ролей між громадянами, сприяння ієрархічного механізму уникненню соціальних конфліктів (Платон, Арістотель), отримання користі від урізноманітнення соціальних ролей дітей і батьків на основі обоюдопільного впливу, інтелектуального, духовного збагачення (І.Борецький або Г. Дорофєєвич), орієнтування на підготовку людей до виконання соціальних ролей (громадян, батьків, дітей та ін.) відповідно до законів виховання, громадського виховання, соціально-політичного устрою держави, переважання суспільного блага перед особистим (Ш. Монтеск'є), розвиток соціальних навичок школярів як "усіх тих різноманітних форм поведінки, що зв'язані з взаємовідносинами поміж собою і з дорослими" (О.Залужний), опанування різними соціальними ролями в умовах ситуації успіху, атмосфери захисту і відданості, насаги, взаємної довіри і справжньої прихильності, у практиці навчання старшими дітьми молодших (М. Монтессорі), залучення до виконання різних громадських обов'язків маленьких співгромадян задля можливості їхньої участі у роботі для загального блага, здійснення діяльної взаємодопомоги (А. Фер'єр), виконання вихователями функцій батьків (П. Гехеб), надання свободи учительству в питаннях участі в шкільному управлінні (В. Чарнолуський) [3; 4; 5], набуття педагогічного, соціального досвіду, досвіду додаткових професій, упровадження "системи перспективних ліній" (А. Макаренко) [17, с.129], створення вчителем особливого світу людських дотиків, найбільш сприятливих для особистості й одночасно для виховування у кожного учасника педагогічного процесу індивідуальної здатності "долженствования", відповідальності перед колективом, суспільством (В. Сухомлинський) [23, с.166] та ін. Таким чином, маємо підтвердження важливості розгляду особистості на рівні взаємодії з соціальним середовищем, перш за все із соціальними групами, до яких особистість включена, з якими взаємодіє, і з огляду на те, які соціальні ролі в них виконує.

Більш повне розуміння вищезначеної детермінанти можливе, на нашу думку, з урахуванням історичних змін, піднесення або гальмування соціального процесу й відповідних тенденцій до розвитку (або його зниження й припинення), отримання чи обмеження можливостей особи чи соціальної групи, які прагнуть реалізувати відповідні соціальні ролі в процесі більш активного спілкування. Підтвердження такої думки знаходимо в С. Дорошенка та ін.

Наведемо декілька прикладів. Скажімо, у IV-III тисячоліттях до н. е., коли на основі територіальних общин формуються племена, виникають міжплемінні об'єднання, починають виокремлюватися найзатятіші роди на чолі з патріархами, відповідно підвищується роль чоловіків у суспільстві, й господарською основою стає патріархальна сім'я. За етнографічними даними, такій сім'ї передувала матріархальна, коли жінка мала пануючу соціальну роль. Однак, з утворенням громади, яка підпорядковувалася батькові, жінка втратила свої права, репертуар її соціальних ролей звузився до хранительки домівки і виховательки дітей, істотним чином став відрізнятися від статусу чоловіка її індивідуальний та соціальний статус.

Руйнація ж старих соціально-економічних структур внаслідок відкриття і використання заліза, завершення процесу розпаду первіснообщинного ладу, поява додаткового продукту обумовили перехід до станово-класового суспільства (створення військово-політичних об'єднань, виокремлення військово-аристократичної верхівки суспільства з концентруванням влади, розшарування населення) й нових соціальних відносин. У свою чергу, розвиток міст, торгівлі, ремесел, застосування поділу праці спричинив появу людей, котрі займалися інтелектуальною діяльністю. Таким чином, зміна соціально-економічної системи призвела як до появи нових професій, так і до розширення репертуару соціальних ролей відповідно до певного статусу особистості в суспільстві.

У період XVIII-XIX століть, який вважається часом остаточної самоідентифікації українського народу як всезагальної спільноти людей в історичному, культурному, духовному сенсі, при поступовій втраті українськими землями здобутої автономії й перетворенні на простір, залежний від Російської імперії (з її намаганнями насадження власної ідентичності,

здійснення асиміляції), більшість людей бідує, оскільки не має достатньої власності, землі, засобів виробництва, знаходиться в кріпацькій залежності від поміщика, обкладається непомірними податками і зборами [за 19], починає боротися за свої права й волю. Можемо говорити про такі нові соціальні ролі, як людина-кріпак, людина-борець, людина-власник (володіє живими людьми як речами) та ін.

Процес урбанізації (після реформ Катерини II) із різноманіттям населення (козаки, московські “служиві люди”, представники капіталу, світського й духовного суспільства – купці, ремісники, служителі церкви та ін.), зростанням темпу господарського освоєння регіону, розвитком торгівлі й державного апарату, відмежуванням “нового” дворянства від простих людей у соціальному, національному аспектах породив новий спосіб колективного існування, що ускладнило процес входження в суспільство, соціальний розвиток особистості [18], урізноманітнювало соціальні ролі. У той же час поступове теоретичне оформлення ідеї про цінність особистості, свободи, рівності, справедливий уклад між людьми незалежно від їх походження та достатку спричинило нові групові відносини й надало можливість для реалізації нових соціальних ролей, які відповідають загальноєвропейським тенденціям демократизації всіх суспільних сфер. З іншого боку, розбудова міст, перетворення їх на центри промислового виробництва, культурного й наукового розвитку стали основою переходу особистості, соціального об’єкта, цінності (створеної або модифікованої завдяки людській діяльності) від однієї соціальної позиції до іншої (за П.Сорокіним, 1927 р), тобто соціальної мобільності [за 19].

Як ми вже зазначали, набір соціальних ролей змінюється протягом життя відповідно до умов середовища. Зробимо акцент на трансформації ролей жінки (превалююча кількість вчителів – жінки) у життєвому циклі родини (матріархальна – патріархальна – нуклеарна) в контексті історичних подій та змін в суспільстві. Зауважимо, що до самого кінця XIX століття жінкам в усьому світі було заборонено отримувати освіту, відповідно й соціальна роль освічених професіоналів була для них недоступною. Тому основними були ролі матері і дружини. Йдучи за Л. Смоляр, можна зазначити, що до 60-х років XIX століття доступною для дівчат була лише спеціальність домашньої вчительки. Зміна ж способу господарювання (становлення капіталістичного способу виробництва після ліквідації кріпосного права), реформа в галузі освіти, формування громадянського суспільства, глибинне переосмислення передовою інтелігенцією, в тому числі і жінками, своєї поведінки в оцінці її ідейної позиції, створили ґрунт для формування початкової, середньої, вищої та середньої професійної освіти жінок. Сотні дівчат із збіднілих дворянських сімей змушені були шукати джерел до існування як з економічних причин, так і з моральних мотивів (відповідальність перед народом, необхідність суспільно корисної праці, потяг до здійснення високої ідейної місії, самореалізації, можливості доведення суспільству своєї рівноцінності й виходу із дискримінаційного становища та ін.). Прагнення до професійної праці, яке стало частиною світобачення “нових жінок”, концепцією способу їхнього життя (в умовах обмеженості сфери застосування жіночих знань і навичок) стало поштовхом для розширення репертуару соціальних особистих ролей жінки та її включення в життєдіяльність соціальних груп [24, с. 16].

Посилаючись на працю А. Кравченко [13], можемо стверджувати, що відхід від традиційного розподілу ролей чоловіка й жінки з огляду на суттєві структурні соціальні зрушення відбувався у п’ять етапів, починаючи з кінця XIX – початку XX століття. Так, відходництво реальної господинею в домі зробило жінку. Їй довелося взяти на себе значну частину чоловічих робіт аж до ремонтно-будівельних, що призвело до формування нетрадиційного типу сильної, незалежної, а пізніше ділової жінки (перший етап).

У подальшому сталінська індустріалізація 30-х років активно залучила до економіки некваліфіковане поповнення жінок-робітниць. Саме тому держава пішла на відповідні ідеологічні корективи. Були зрівняними жінки і чоловіки в усіх правах, усунутий розподіл на суто чоловічі й жіночі соціальні ролі, зроблені доступними виробничі професійні ролі (другий етап, який до старого способу життя й ролі дружини заробітчанина додав новий

штрих розкріпаченої дружини пролетаря).

Колосальні втрати чоловічого населення за часи Другої світової війни і післявоєнне відродження народного господарства привели до того, що велика кількість жінок (дуже часто одначок) замінила чоловіків начисто чоловічих, нерідко фізично важких роботах, перетворившись на головного (рівного чоловікам) суб'єкта післявоєнного відродження економіки, й одночасно вихователя дітей і підлітків, які втратили на фронті своїх батьків. Навіть у післявоєнні роки, коли структура населення країни (за статтю і віком) вирівнялася, деформувалася його соціально-рольова структура. Іншими словами, чоловік виконував головним чином виробничі ролі, а жінка – і виробничі, і сімейно-побутові. Помічалось зростання рівня розлучень, коли дитина залишалася з матір'ю, що неминуче штовхало жінку на “роблення кар'єри” (третій етап).

В епоху розвиненого соціалізму спостерігалось формування мускулітного типу жінки, що доповнило соціальний портрет радянської жінки новими рисами. На фоні високого рівня розлучень, масового алкоголізму чоловіків, їх пасивності в допомозі жінці у домашньому господарстві, низької заробітної плати радянську сім'ю було приречено на наступні моделі родини: так звану “двокар'єрну” і сім'ю “з двома годувальниками” (четвертий етап).

В умовах переходу до ринкової системи господарювання великі структурні зрушення в економіці призвели до розорення цілих галузей господарства. Безробіття торкнулося і чоловіків-годувальників (особливо з матеріально забезпеченого оборонного комплексу), і, ще більшою мірою, жінок. Це призвело до формування нового типу жінки. Зникла традиційна м'якість і властивий їй від природи оптимізм, натомість їх місце посіли різкість, авторитарність, гіперопіка над дітьми, бажання конкурувати в бізнесі нарівні з чоловіками, ще більше наслідування мускулітним зразкам поведінки, втому числі демонстративне куріння, вживання матірних виразів, підкреслені грубість і хамство в зверненні, культ сили і грошей, любов за гроші (п'ятий етап). На жаль, такий тип соціальної ролі є соціальним прикладом, якому, у тому чи іншому вигляді, наслідує переважна більшість дівчат.

Щодо постіндустріального суспільства, в якому відсутній єдиний центр як основа соціального життя, то, як зазначає Г. Літвінова, можна помітити перехід від малорухомих соціально-групових класів до динамічно малих груп, які можуть мати тимчасовий, функціональний характер [16]. У той же час, включення в життєдіяльність різноманітних соціальних груп відбувається завдяки виконанню людиною певного набору соціальних ролей (відображає соціальне положення у конкретній соціальній структурі як демографічній, сімейно-родовій, економічній, професійній, політичній та ін.). Якщо говорити про сьогодення, то варто відзначити, що на ґрунті політичних подій, масового переселення мешканців з Криму й Донбасу, військового конфлікту, зростання кількості скалічених чоловіків, жінок-удовиць і матерів, які втратили своїх дітей, на плечі жінки, як і в часи Другої світової війни, знову лягає тягар чоловічих, фізично важких робіт, власних виробничих обов'язків та одночасно роль вихователя дітей і підлітків, які залишилися безбатьків. Спостерігається також поширення руху волонтерства, у якому беруть участь як чоловіки, так і жінки й, відповідно, актуалізації нової соціальної ролі. Отже, кожний історичний період відповідно до соціально-економічних, державотворчих устроїв характеризується певними соціальними відносинами, соціальними ролями і колективними діями, які залишаються в історичній пам'яті кожної особистості.

Щодо слова “роль”, то, за етимологічним словником, воно запозичене з французької мови (*rôle*) у XVII – XVIII ст. у значенні “тексту однієї діючої особи в п'єсі”, “драматичного образу, втіленого актором на сцені”. Використовувалося це слово також у значенні “чогонебудь згорнутого, скачаного як згорток, сувій”, пізніше – того, що “написано на сувой”, “тексту діючої особи”. Французьке ж *rôle* походить від латинського “*rotula*” – “колісце” (зменшувальна форма до іменника *rôle* “колесо”, “коло”). У давнину це слово використовувалося для позначення дерев'яного бруска, на який прикріплювали і накручували пергамент або папірус для уникнення поломки останнього. Пізніше – з'явилося слово “*rolls*” для позначення з'єднаних в сувой пергаментних або папірусних листків для запису текстів,

які актори виголошувати під час театралізованих вистав у Греції і Стародавньому Римі. З часом лексичне значення цього слова розширилося і використовувалося у розумінні будь-якого офіційного документа (у Франції – пов'язаного з судочинством, в Англії – з діяльністю парламенту як *Rolls of Parliament*) [26, с.360].

Отже, з давніх часів висловлювалися думки з приводу подібності життєдіяльності людей до гри акторів на сцені театру (римський філософ-стоїк I-II ст. н. е. Епіктет). З кінця XIX століття почала розроблятися теорія ролей як один із можливих підходів до вивчення особистості, а термін “роль” у науковий обіг було введено американськими дослідниками R. Linton, G.H. Mead (20-30-і роки XX ст) й J.L. Moreno (простежив етимологію слова “роль”). Так, відповідно до теорії статусу й ролі Р. Лінтона в групах або в суспільстві виробляються і пропонуються більш-менш усвідомлені “ідеальні схеми” (загальні норми) очікуваної поведінки індивідуумів в різних ситуаціях, які й визначають взаємні відносини між індивідуумом і групою. Варто зауважити, що “роль” науковець визначив “динамічним аспектом статусу”, демонстрацією позиції, коли член групи виконує свої права та обов'язки, а статус – певною полярною позицією в певній ідеальній схемі, збіркою прав і обов'язків для кожного члена групи [27, section 7, 8]. Так, індивід, соціально приписаний до певного статусу, займає його вставленні до інших статусів. Коли права і обов'язки, що конституують статус, реалізуються, індивід виконує роль.

При цьому Р. Лінтон вказував на внутрішній взаємозв'язок понять “роль” і “статус”, підкреслюючи, що не існує ролей без статусу і статусу без ролей (*Status Generalization*, 1998). Підтвердження цього знаходимо в Ю. Платонова, який наголошував, що статус і роль є двома аспектами одного феномена, адже статус є сукупністю прав, привілеїв та обов'язків, а роль – діями в межах цієї сукупності, яка складається з рольового очікування й виконання цієї ролі [20]. У такому контексті зрозумілою є думка Ю. Ємельянова щодо характеристики компетентності як навченості соціальним та індивідуальним формам активності, що дозволяє індивіду в рамках своїх здібностей і статусу функціонувати у суспільстві [8], а також виокремлення структурного компонента СК (з десяти) на рівні особистості В.Келасьєвим та І.Первовим [12, с.357] як наявності певного соціального статусу людини для можливості включення в соціальне середовище і доступу до його ресурсів. Доречно, як нам вважається, досліджувати детермінанти соціальної компетентності безпосередньо через розвиток її функцій (обґрунтовані С. Краснокутською [14, с. 87; 6] й доповнені нами), серед яких інформаційно-прикладна, адаптаційна, соціалізуюча, ціннісно-орієнтаційна, прогностична, поведінково-діяльнісна, статусно-рольова (реалізує потреби особистості щодо підтвердження та покращення (зміни) соціального статусу, відповідного її знанням, вмінням, кваліфікації й допомагає перейти на вищу позицію в спільноті; поширює репертуар соціальних ролей та засвоєння соціокультурних норм) і рефлексивна. Варто наголосити на сутності статусу як *рольовому наборі* (R. K. Merton) – сукупності ролей (формальних і неформальних), що виходять з певного статусу, різноманіття яких породжує внутрішні конфлікти (рольові конфлікти або рольову напруженість) особистості. Ці конфлікти обумовлені тим, що будь-яка людина володіє одночасно декількома статусами і виконує велику кількість соціальних ролей (кожній особистості властивий свій набір ролей), підпорядкованих певному статусу.

Формування якостей особистості, розвиток її соціальної компетентності відбувається у певній соціальній ситуації, у якій вона, як стверджував Б.Анан'єв, є не тільки пасивним об'єктом з боку соціальної ситуації розвитку, а й водночас суб'єктом створення власного середовища, що сприяє її розвитку [1, с.127]. Варто зазначити, що у свій час науковець здійснив ретельний аналіз різних аспектів проблеми співвідношення між соціальними ситуаціями розвитку особистості, її статусом, суспільними функціями, ролями. Саме окреслені ним спеціальні характеристики соціальних функцій, ролей особистості центровані на ціннісній орієнтації груп і особистості, спільність цілей діяльності, життєву спрямованість чи мотивацію поведінки [1, с.146].

Таким чином, особистість, її статус починає формуватися з моменту народження в певній державі, певному середовищі (своєрідне географічне положення, економічний,

політичний, правовий, громадянський устрій, етноментальне, моральне, духовне становище). На них впливають інтелект, освіта, род занять, здоров'я, зовнішність, культура батьків, історичний час їхнього народження й дорослішання, структура, цінності, взаємовідносини у сім'ях, у яких вони народились і виховувалися, соціальні ролі, які вони виконували.

Протягом дитинства й підліткового періоду, з початком трудового життя розбудова власного статусу особистості відбувається з опорою на статус родини, з якої вона вийшла. При цьому, зі зміною обставин, історичного часу цей статус може віддалятися від попереднього, зберігаючи при цьому і найцінніше (етнічні традиції, цінності, духовність та ін.), і певні стереотипи, "послання" дитинства, проєкції соціальних функцій та ролей (позитивні і негативні). Отже, "образ соціального Я майбутнього" з його соціальним статусом і соціальними ролями закладається від "образу соціального Я минулого" через "образ соціального Я у теперішньому часі" і містить історичний, соціальний досвід, СК особистості. "Образ соціального Я вчителя" як неповторної особистості є результатом виокремлення людиною себе з навколишнього середовища, як "потенційного регулятора" психічної діяльності особистості, як певного "морально-світоглядного стрижня особи". Підтвердження власних думок знаходимо в І.Беха, Т.Пушкарьової.

Належить також згадати й міжособистісні ролі, які пов'язані з міжособистісними відносинами і регулюються на емоційному рівні (лідер, скривджений, кумир, улюбленець, вигнанець та ін.). Виконуючи соціальні й міжособистісні ролі, у випадку розпаду чи переходу рольового набору до іншого статусу, людина не може уникнути рольових конфліктів. У них верх бере роль, вагоміша для особистості в певній ситуації, яка складається під впливом суспільства, норм і уподобань, прийнятих у ньому, а також відповідно до вибудованої власної піраміди переваг. Варто наголосити, що наукою виокремлюють декілька рольових конфліктів, про які зазначає Т. Белова [2]. Це:

- внутрішньорольовий (між функціональною доцільністю рольових приписів і соціокультурних рольових очікувань);
- конфлікт, що виникає з причини відмінностей у тлумаченні своєї соціальної ролі особистістю і уявленні про неї суспільством (соціальною групою) на ґрунті, наприклад, зміни особистістю соціокультурного середовища (місця роботи), неприйняття нею певних стандартів поведінки, які пропагує і підтримує держава (наприклад, позиція деяких російських діячів мистецтва щодо війни з Україною);
- конфлікт, спричинений тим, що різні суб'єкти висувують неоднакові (іноді протилежні) вимоги до виконання особистістю однієї і тієї ж ролі (очікування керівником від працівника високої продуктивності праці й одночасно очікування родиною від матері, батька більшої уваги до її членів);
- конфлікт, який витікає з різної оцінки різними суб'єктами значущості однієї й тієї ж ролі;
- конфлікт при перетинанні різних ролей в конкретній особистості, що призводить до її внутрішньої боротьби, прояву суперечностей між її намірами й реальною поведінкою [2].

Завдяки поєднанню соціальних функцій, соціального статусу й соціальних ролей люди настає часткою певного суспільства, носієм його культури, властивостей. У цьому контексті важливою є та міра, з якою суспільство здатне впливати на особистість, обумовлювати її внутрішній світ, бажання, прагнення й, з іншого боку, ступінь незалежності особистості від конкретних соціальних умов, а також її прояв.

Заслугове на увагу класифікація ролей за J.L. Moreno, який визначив три їх категорії: психосоматичні (той, що спить, йде, сидить); психодраматичні (роль матері, вчителя взагалі); соціальні (певна мати, конкретний вчитель), розмежування науковцем процесів "виконання ролі" ("role playing"), що передбачає певну спонтанність, частку несподіванки й "вживання в роль" ("role taking") – її прийняття і освоєння (статичне явище), а також теорія малих груп [22 та ін.].

Безперечно, людина протягом життя засвоює норми культури, суспільства через

навчання й виконання інституціоналізованих (в інститутах шлюбу, сім'ї) соціальних ролей матері, батька, сина, дочки, дружини, чоловіка та ін. й конвенціональних (прийнятих за згодою, або відкинутих) ролей. Скажімо, людина, що засвоює роль учителя, прилучається до тих моральних приписів, що притаманні статусу цієї ролі і відкидає інші, адже те, що є прийнятним для одного статусу, виявляється неприйнятним для іншого. Отже, в процесі розвитку СК відбувається навчання рольової поведінки (засвоєння соціальних та міжособистісних ролей) на основі дії та взаємодії в певних соціальних групах. Насправді, у житті, в міжособистісних відносинах кожна людина має певну домінуючу соціальну роль, типовий індивідуальний образ, звичний і сприйнятий оточуючими. Будь-яка зміна звичного амплуа складна як для людини, так і для сприйняття цієї зміни оточуючими. При цьому виконання певної соціальної ролі у соціальній групі протягом тривало часу призводить до звикання оточуючих до домінуючі соціальні ролі, що ускладнює процес зміни певного стереотипу поведінки. У цьому контексті варто наголосити на соціальному партнерстві на рівні суспільства й родини.

Говорячи про соціальні ролі, що пов'язані з соціальним статусом, професією, діяльністю (стандартизовані, безособові роли, вибудовані на основі прав и обов'язків, незалежно від їх виконавця), то вчитель, крім цієї ролі, виконує соціально-демографічну (чоловік, дружина, дочка, син, мати, батько та ін.), біологічну (чоловік, жінка), а також міжособистісну роль з огляду на міжособистісні стосунки, що регулюються на емоційному рівні: він є лідером в дитячому колективі, однак у вчительському – може виконувати другорядну роль, його можуть цькувати, зневажати та ін. У той же час в родині він (вона) можуть бути як центром відносин, так і стороною, яка відчуває на собі знущання дружини (чоловіка) та ін. Щодо вчителя, то досить часто його професійна соціальна роль домінує, а перетинаючись з ролями матері, дружини, доньки та ін. призводить, як зазначалося вище, до внутрішньої боротьби, прояву суперечностей між намірами й реальною поведінкою, рольових, сімейних конфліктів. Більш за те, в міжособистісних стосунках, в родині та поза нею вчитель найчастіше виконує домінуючу професійну соціальну роль, яка стає для оточуючих звичною навіть в побуті, тому її зміна досить складна як для вчителя, так і для соціальної групи, адже поміняти стереотипи досить складно.

Не можна також обійти увагою чотири основні характеристики соціальних ролей, що виокремлено Т. *Parsons* [за 20], які науковець розрізняв за масштабом (обмежені та розмиті в залежності від діапазону міжособистісних відносин), за способом отримання (запропоновані відповідно до приписів і завоювані, досягнуті), за ступенем формалізації (діяльність відбувається як в суворо встановлених межах, так і довільно), за видами мотивації (суспільне благо, визнання, кар'єрне зростання, матеріальна привабливість та ін.).

Спробуємо розглянути ці характеристики стосовно ролі вчителя, масштаб якої в залежності від міжособистісних стосунків може бути як звуженим (вузьке коло специфічних питань) так і розширеним, адже багато педагогів встановлюють з батьками не тільки формальні, а й дружні відносини. У той же час це може бути визначена соціальна роль з певного специфічного приводу, наприклад, відносини покупець – продавець, позивач – відповідач, виборець, власник, споживач, громадянин та ін. Натомість в родинному колі вчитель – дружина (чоловік), мати (батько) має соціальні ролі досить широкого масштабу з огляду на діапазон відносин (міжособистісні стосунки на основі почуттів та емоцій поруч з формалізованими, які регулюються нормативними актами). З іншого боку, вчитель як істота отримує автоматично без додаткових зусиль ролі відповідно до його статі й віку. Головне – відповідність цій ролі й вміння долати проблеми, пов'язані з пристосуванням до нових вікових статусних ролевих вимог. Безпосередньо сама роль вчителя вимагає певних цілеспрямованих зусиль щодо зростання педагогічної майстерності й розвитку соціальної компетентності. Специфіка ж міжособистісних відносин носія соціальної ролі вчителя проявляється як у формальних, так і неформальних стосунках, а мотивація залежить від потреб і мотивів (турбота про учнів, керуючись почуттями любові, поваги, турботи та ін.).

Як зазначають соціологи [7; 11; 13; 20 та ін.], соціальна роль, як динамічна

характеристика соціальної позиції, виражається в наборі моделей поведінки. Останні узгоджуються із соціальними очікуваннями (вимогами, що закріплено в системі соціальних норм щодо поведінки людини у зв'язку з виконанням певної соціальної ролі) і спеціальними нормами (соціальними приписами, еталонами вимог, встановленими суспільством, соціальними спільнотами чи уповноваженими суб'єктами для регулювання соціальних відносин, діяльності і поведінки соціальних суб'єктів на всіх рівнях й в усіх сферах людської життєдіяльності), які спрямовано від відповідної групи (декількох груп) до власника певної соціальної позиції. Останній очікує, що виконання соціальних приписів (норм) буде мати регулярну і тому передбачувану поведінку, на яку може орієнтуватися поведінка інших людей. Завдяки цьому можлива відповідна комунікативна взаємодія, яка піддається плануванню.

Іншими словами, соціальна роль є моделлю поведінки, яка об'єктивно задана соціальною позицією особистості в системі соціальних, суспільних і особистісних відносин, поведінки, яку очікують від людини, що має певний статус [7] (позицію всередині групи), а також притаманна цьому статусу. Варто також наголосити на системі соціальних санкцій позитивного і негативного характеру для приведення поведінки людини у відповідність із соціальними нормами, застереження людини від порушень, а також впливі освіти.

З огляду на те, що школа є соціальною спільнотою, а освіта орієнтована на майбутнє, яке не може бути наперед визначеним, першочерговим є розвиток того типу мислення, що дає змогу адекватно оцінювати нові обставини і формувати стратегію виникнення нових проблем (Д. Дьюї), успішно їх вирішувати. Саме тому останнім часом мова йде про нові ролі та характеристики вчителя (список постійно доповнюється), як фасілітатор, менеджер, наставник, дослідник, захисник, відстоювач прав дітей, розробник навчальних програм, медіапедагог, психолог, який допомагає в ситуаціях воєнних конфліктів і стресів, той, хто забезпечує ресурсами, взаємодіє із соціальним середовищем, новатор у “новому світоглядному економічному вимірі” (В.Кремень), актор та ін.

В опануванні новими соціальними ролями, виконанні й вживанні в них (за J.L. Moreno), тобто оволодінні мистецтвом, сучасному вчителю, зокрема й початкової школи, може допомогти післядипломна освіта, яка має можливість гнучко реагувати на запити вчителів у курсовий і міжкурсний період. У цьому контексті доречним є розгляд театрального мистецтва у вимірі педагогіки (Д. Дідро, І.Зязюн, Коклен Бенуа Констан-Старший), психології (К.Станіславський, Ж.Піаже та ін.), естетики, розуміння мистецтва (за К. Ушинським, А.Макаренком, В.Сухомлинським та ін.), тлумачення особистого вчительського таланта (за П. Каптеревим) як педагогічної майстерності, а також вирізнення педагогічної техніки як складової останньої (за І.Зязюном, П. Щербанем та ін.). На жаль, курсу педагогічної майстерності приділяється недостатня увага у вищих навчальних закладах під час підготовки вчителя початкової школи. Саме тому у навчальному післядипломному процесі ми пропонуємо педагогам стати учасниками різноманітних тренінгів, зокрема: з розвитку педагогічної майстерності (“Розвиток творчих здібностей вчителя й молодшого школяра”, “Тренінг з педагогічної майстерності”), громадянської компетентності (“Тренінг громадянської активності”), правових знань (“Правовий тренінг”). Заслугує уваги підготовка до виконання професійної, але не характерної діяльності – викладання економіки молодшим школярам на нашому авторському тренінгу “Духовно-економічне виховання молодших школярів: підготовка вчителя”, на якому вчитель в процесі теоретичних занять, участі в іграх, під час виконання таких вправ, як “Ринок”, “Обмін (бартер)”, “Ринок пшениці”, “Видобування ресурсів” опановує нову соціальну роль, корисну й у сімейному господарстві.

Хочемо наголосити на важливості таких тренінгових занять, як “Розвиток соціально-психологічної компетентності вчителя початкових класів”, “Психологічна кризова допомога учасниками навчально-виховного процесу початкової школи”, “Розбудження внутрішніх резервів”, виконання імітаційних вправ, як “Іміджетерапія”, “Пошук ресурсів”, “Твір на вільну тему”. У процесі таких занять, по-перше, самі вчителі отримують психологічну

допомогу, адже вони, як і більшість громадян нашої держави, знаходяться в стресовому стані, й по-друге, опановують новою компетентністю.

Особливої уваги, на наше переконання [6], заслуговує в цьому контексті оволодіння вчителем початкової школи такою новою актуальною професійною соціальною роллю, як медіапедагог у контексті професійної медіаосвіти (Г.Онкович). Не ставлячи за мету визначення поняття “медіаосвіта”, зазначимо, що серед її завдань – формуванні здатності до активного, осмисленого засвоєння медійного змісту, заснованого на знаннях про сутність, специфіку і цілі масових комунікацій, розвиток критичного мислення стосовно засобів масової інформації (ЗМІ), набуття практичних навичок у виявленні неправдивих повідомлень і спотворень інформації, вироблення стійкого імунітету до маніпулятивного впливу мас-медіа, збагачення соціального досвіду в практиці спілкування з друкованою й електронною продукцією, розвиток навичок застосування в навчальному процесі медіатехнологій та медіапродуктів, що, відповідно, впливає на розвиток соціальної компетентності. Застосовуючи засоби медіаосвіти в освітньому процесі, ми надаємо вчителю більших можливостей для активізації пізнавальної діяльності, наприклад, під час виконання вправ “Сопродюсер”, “Оператор”, “Журналіст” та ін., налаштовуємо на оновлення змісту навчальної дисципліни, отримання досвіду збагачення навчального процесу новими незвичними формами й прийомами роботи зі школярами, що сприяє відходженню від алгоритмів і шаблонів, спонукає до самостійних пошуків медіаінформації з теми, розвитку вмінь подавати її в зручному вигляді, трансформувати, змінювати обсяг, форми, носії, створювати завдання для учнів, оволодіння новою соціальною роллю.

У цьому контексті, як нам вбачається, одним з найбільш ефективних засобів, який ми використовуємо, є соціальне проектування. Воно включає соціальну пробу, соціальну практику та соціальний проект (можуть існувати як взаємодоповнюючі, так і самостійні, кінцеві, завершені). Переконані, що сьогодні творити інтегрований простір знань для розвитку СК у віртуальному середовищі й ефективно його використовувати без допомоги медіазасобів неможливо. Адже завдяки віртуальному інтегрованому простору знань, як зазначає Ю.Тельнов, можна об’єднати різні джерела інформації з різних дисциплін, спеціальностей і учасників освітнього процесу (викладачів і учнів) у рамках єдиної системи; забезпечити постійний розвиток системи за рахунок оновлення теоретичного знання і безперервного накопичення нового досвіду, набутого викладачами і слухачами в ході навчального процесу; надавати інформацію, релевантну завданню, що вирішується, кожному з учасників освітнього процесу відповідно до його знань, переваг і потреб [25].

Усе вищезначене допомагає вчителю увійти у новий образ, зіграти певну роль, змінюючи шаблони й стереотипи, беручи відповідальність на себе, сприяє практичному оволодінню новими соціальними ролями й успішності в інших видах діяльності. При цьому створене рефлексивне середовище виступає умовою активізації мисленнєвої діяльності на основі розвивальної взаємодії, партнерських стосунків в групі, професійної комунікації для корекції професійної самосвідомості, професійного мислення та розвитку СК.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати про суттєвий вплив соціокультурної детермінанти соціальних ролей та колективних дій на розвиток особистості, її СК, адже вчитель взаємодіє з різними людьми, які виконують різноманітні ролі, й соціальними групами, у яких він може також виконувати різні соціальні ролі. Чим ширший репертуар цих ролей, тим більш соціалізованим виявляється вчитель, тим вищий рівень його соціальної компетентності.

Перспективи подальших розвідок цьому напрямі полягають у дослідженні інших соціокультурних детермінант розвитку СК вчителя початкової школи

Література:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Белова Т.С. Социальные роли личности (лекция). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://www.psychological.ru/default.aspx?s=0&p=46&0a1=848&0o1=1&0s1=1>

3. Варецька О.В. Питання розвитку соціальної компетентності вчителя в наукових працях (від давніх часів до середини XIX століття) // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 35 (88). – С. 10 – 20.
4. Варецька О.В. Питання розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у працях російських та українських науковців (від середини XIX до середини XX століття) // Проблеми освіти, 2014. – №78. – Ч.ІІ. – С.55-65.
5. Варецька О.В. Питання розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у працях західних науковців (від середини XIX до середини XX століття) // Проблеми освіти, 2014. – №80. – С.66-76.
6. Варецька О.В. Формування соціальної компетентності педагога засобами медіаосвіти // Особистість в єдиному освітньому просторі. Збірник наукових тез. Т.1 / наук. редактори В.В.Пашков, В.В.Савін, А.І.Павленко. – Запоріжжя, 2012. – С. 118-121.
7. Громов И. А., Мацкевич И. А., Семёнов В. А. Западная социология. — СПб.: ООО “Издательство ДНК”, 2003. — С. 537.
8. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. Н.Емельянов. – М. : Просвещение, 1995 – 183 с
9. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 № 1556-VII // Вища освіта: Інформаційно-аналітичний потрал про вищу освіту в Україні та за кордоном [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
10. Зарубінська І.Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец.13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”/ І. Б. Зарубінська. – К., 2011. – 36 с.
11. История социологии: Учеб. пособие / А.Н. Елсуков, Г.Н. Соколова. / Под ред. А.Н. Елсукова. – Мн.: Высш. шк., 1997. – 336 с.
12. Келасьев В.Н., Первов И.Л. Социальная компетентность и технологии ее формирования в современной России // Вестник СПбГУ. Сер. 12. – 2010. – Вып. 3. – С.356-365.
13. Кравченко А. Социология: Общий курс: Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕРСЭ; Логос, 2002.–640 с.
14. Краснокутская С.Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: дис...кандидата пед. наук : 13.00.01 / Краснокутская Светлана Николаевна. – Ставрополь, 2006. – 178 с.
15. Крузе-Брукс О.А. Формирование социальной компетентности учащихся начальной школы средствами учебной кооперации: дис... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Крузе-Брукс Оксана Альбертовна. – Великий Новгород, 2008. – 176 с.
16. Литвинова А.В.Формирование личности в условиях разных типов жизнедеятельности семьи (в соавторстве с В.К. Шабельниковым) // Семья в России. – №4, 2007. – С. 41-50.
17. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
18. Мачулін Л.. Соціокультурні детермінанти міської культури Слобожанщини XVII-XVIII ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://glierinstitute.org/ukr/digests/042/5.pdf>
19. Пасічник М.С. Історія України: державницькі процеси, розвиток культури та політичні перспективи : навч. посіб. – 2-ге вид., стер. – К.: Знання, 2006. – 735 с.
20. Платонов Ю.П. Социальные роли и социальные статусы // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2007/03/23/socialnye_statusy_i_socialnye_rol.html
21. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>
22. Робер М.-А., Ф. Тильман. Психология индивида и группы, Пер. с фр./ Предисловие А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1988. – 256 с.
23. Сухомлинский В.А. Избранные произведения : в 5 т. / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1979. – Т. 1. – 686 с.
24. Смоляр Л. Історія середньої професійної освіти жінок Наддніпрянської України в другій половині XIX – початку XX століття // Етнічна історія народів Європи, 2000. – Випуск 4. – С.16-22.
25. Тельнов Ю.Ф. Реализация компетентностного подхода к обучению на основе управления знаниями // Научная сессия МИФИ – 2007. – С.338.
26. Циганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка: Более 5000 слов. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Рад. шк., 1989. – 511 с.

27. Linton, Ralph "The study of a man": An Introduction. Paperback // Prentice Hall (Jan 1, 1936)
28. Sabeerah Abdul-Majied "Don't treat me like I'm bad!" Social Competence and Teacher Roles in Young Children's Social Development at Three Primary Schools in Trinidad // Caribbean Curriculum, 2010. – Vol. 17, p. 85–114.

УДК 378.013(076.5)

Вітвицька С.С.,
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
академік МСКП

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті проаналізовано аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя; розглянуто гуманістичну парадигму виховання майбутнього вчителя щодо духовно-моральних цінностей суспільства; охарактеризовано поняття «цінність», «сутність», «сутність цінностей», «гуманістичні цінності», «аксіологічний підхід», «ціннісні орієнтації особистості майбутніх педагогів». Доводиться, що ціннісні орієнтації складають один з критеріїв соціалізації особистості. Сучасне українське суспільство переживає складний період творення нової ціннісної системи, що впливає передусім на освітній процес і повинно бути враховано всіма його учасниками. Аксіологічний підхід до підготовки майбутніх педагогів є необхідною умовою виконання цих завдань.

Ключові слова: цінність, сутність, сутність цінностей, гуманістичні цінності, аксіологічний підхід, ціннісні орієнтації особистості майбутніх педагогів.

The article analyzes the axiological approach to the education of the personality of a future teacher and examines humanistic paradigm of education of a future teacher according to the spiritual and moral values of society. It describes the concepts of "value", "essence", "essence of values", "humanistic values", "axiological approach", "value orientations of future teachers." It shows that value orientation is one of the criteria of socialization. Modern Ukrainian society is going through a difficult period of creation of a new value system that influences the educational process and should be taken into account by all participants. Axiological approach to the training of future teachers is a prerequisite for the fulfillment of these tasks.

Keywords: value, essence, essence of values, humanistic values, axiological approach, value orientations of the personality of a future teacher.

Процеси глобалізації та євроінтегрування України, демократичні перетворення в соціально-політичному та економічному житті детермінують масштабні трансформації в сучасному освітньому просторі. Освіта покликана забезпечити реалізацію не лише виховної та розвивальної функції педагогічного процесу, а й соціокультурної.

В умовах розбудови держави, національної школи суттєво підвищуються соціально-педагогічні вимоги до рівня готовності випускників педагогічних навчальних закладів до професійної діяльності.

В Концепції національного виховання студентської молоді, концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір, Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року наголошується на реалізації гуманістичної парадигми виховання молоді.

Гуманістична парадигма виховання передбачає звернення до духовно-моральних цінностей суспільства, і на цій основі має будуватися індивідуально творча, ціннісна діяльність майбутнього вчителя в процесі навчання у ВНЗ.

Метою статті є проаналізувати аксіологічний підхід до виховання особистості

майбутнього вчителя.

Якщо підходити до професії вчителя як системи життєвих цінностей, можна уявити професійне самовизначення як процес, що розвивається, в якому особистість протягом професійного шляху визначає свою позицію відносно цих цінностей.

Педагогічна праця – один із найскладніших видів діяльності, і її ефективність залежить не тільки від оперування широкими, фундаментальними й різнобічними знаннями та вміннями, а й зумовлює необхідність наявності професійно значимих цінностей та психологічних якостей та властивостей.

Цінність як наукова категорія аналізується в різних галузях знання, а саме: філософії, психології, соціології, етнопедагогіці тощо.

Філософське тлумачення цінностей зосереджено навколо етичного змісту людського буття. Учені наголошують на двоякій природі цінностей, яка відображає невирішувальну суперечність між ідеальним (духовні цінності) і матеріальним (матеріальні цінності).

Філософську основу формування системи цінностей особистості складає ентицизм – наука про гуманістичну мораль [10]. Тому провідне місце серед базових цінностей особистості займають Добро, Совість, Відповідальність, Милосердя тощо. «Цінності забезпечують людину життєвими орієнтирами, визначають життєво важливі цілі діяльності і, зрештою, надають людському життю повний сенс» [6, с. 222].

Соціологи визначають цінність як категорію залежно від галузі знання і сфери діяльності особистості (Т. Фомічова); як реагент соціальних відносин (І. Семків); як підґрунтя формування соціального капіталу суспільства (Ф. Фукуяма). До базових цінностей у соціології відносяться людське життя, час, свобода особистості, рівність між людьми тощо.

У психології категорія цінностей розглядається у взаємозв'язку з діяльністю, поведінкою, потребами, мотивами, спілкуванням тощо. Вони пов'язуються з пізнавальними процесами особистості, з формуванням її емоційно-вольової сфери.

Отже, психологічна сутність поняття «сутність» співвідноситься з провідними психічними явищами.

С. Рубінштейн розглядає сутність цінностей через окреслення поняття «значущість», Л. Божович цінності співвідносить з життєвою позицією особистості; К. Абульханова-Славська – у взаємозв'язку зі стратегією життєдіяльності особистості. М. Рокич співвідносить поняття цінності з потребами і домаганнями особистості й окреслює їх як стійке переконання особистості та певний спосіб поведінки, який формується у процесі виховання (соціалізації) [7].

Педагогічна наука розглядає цінності у зв'язку з поняттями освіта, навчання, виховання, розвиток особистості.

Ми поділяємо погляди О. Л. Шевнюк, що основною функцією педагогічної освіти є перетворення об'єктивно існуючого культурного досвіду людства у суб'єктивну форму в процесі оволодіння професійно-педагогічними знаннями, вміннями і навичками. Суб'єктна функція освіти актуалізує процеси засвоєння людиною суспільних норм і цінностей у неповторній індивідуальній формі в процесі активної перетворювальної діяльності. Суб'єктна функція педагогічної освіти дозволяє реалізувати „продуктивну” (на противагу „репродуктивній”) орієнтацію особистості вчителя на відтворення культури в цілому [12, с. 169-177].

Покликання вчителя – не тільки збагатити учнів різноплановими знаннями, а, насамперед, допомогти їм знайти себе у культурному просторі, сформувати самосвідомість. Для цього необхідно зняти абстрактність і знеособлення знань, забезпечити їх укорінення у соціальному і національно-культурному ґрунті. Логіка і структура вчительської професії має вийти за звичні межі індустріально-просвітницького типу мислення з його характерним акцентом на предметно-розчленоване сприйняття світу, вузьку спеціалізацію й гіпертрофовану технологізацію діяльності. Цілісне осягання світу, культури людини можливо повернути у процесі звільнення від обмеженості предметоцентризму, занурення операційно-процесуальних аспектів педагогічної професії у сутнісні та культурно-контекстні [11, с. 7].

Ми вважаємо, що визнання майбутнього вчителя суб'єктом культури передбачає не лише готовність засвоїти спеціальні теоретичні та практичні професійні знання і навички, а передусім – спроможність взяти на себе відповідальність виконувати соціокультурні функції професії, осмислити суспільну мету професійної діяльності, сприйняти професію вчителя як життєву цінність.

Отже, виховання майбутнього вчителя потребує аксіологічного підходу.

У сучасних умовах кризової ситуації в Україні, пов'язаної з пріоритетами основних цінностей, ні примус, ні компроміс не можуть активізувати новий розвиток демократичного гуманістичного суспільства, поки не відбудеться переорієнтація ціннісних орієнтирів. Це положення є принципово важливим не тільки для розвитку суспільства в цілому, але й для підготовки нової генерації педагогічних кадрів. Цінності невіддільні від буття, від дійсності. Своім виникненням будь-яка цінність, у тому числі й цінність людини, зобов'язана потребам людей.

Розуміння поняття „цінність” дає відповідь не тільки на питання, що є рушійною силою в життєдіяльності людини, педагога, заради чого здійснюється діяльність, але й на питання про те, як вона реалізується.

Розроблення поняття „цінність” у зв'язку з уявленням про істотне і необхідне належить І. Канту. На його думку, норми і цінності керують діями. Цінністю може бути як явище зовнішнього світу, так і факт свідомості (ідеал, образ, наукова концепція) [3, с. 351-353]. Цінність – це „соціально-філософська категорія, що відображає один із найбільш істотних аспектів взаємодії людини й навколишньої дійсності: позитивне чи негативне значення матеріальних і духовних явищ і предметів для людини, соціальної групи, народу і людства” [5]. Цінність – це глибинний вияв потреби. Центральною проблемою педагогічної аксіології є опосередкованість засвоєного фонду знань ціннісними орієнтаціями, установками.

Нові гуманістичні орієнтири розвитку освіти в Україні передбачають становлення такої ситуації, котра визначила б на тривалий час шлях їх формування. Основою для виховання майбутнього покоління педагогів і школярів має бути об'єктивна ціннісна реальність. Насамперед, фундаментальні загальнолюдські цінності: Людина, Сім'я, Праця, Знання, Культура, Земля, Мир, Батьківщина.

Гене́за поняття цінностей доводить, що в ньому поєднані три значення: характеристика зовнішніх властивостей і предметів, що є об'єктами ціннісного ставлення; психологічні якості людини, яка є суб'єктом цього ставлення; відносини між людьми, спілкування, завдяки чому цінності набувають значущості (С. Ф. Анісімов).

Трансформація головних педагогічних і філософських ознак категорії „цінності” покладена в основу концепції особистісно орієнтованої педагогіки і гуманістичного виховання. Цей напрям повною мірою враховує діалектику навчально-виховного процесу, що заснований на необхідності єдності вільного розвитку студента, школяра з педагогічним керівництвом ними; необхідності адаптації цілей, змісту, форм, засобів і методів виховання і навчання як у вищих навчальних закладах, так і в загальноосвітніх школах, до особистості, індивідуальності.

Звідси випливає, що педагогічна освіта майбутніх вчителів має містити не тільки вузькоспеціальну підготовку, але й формувати, виховувати духовно багату індивідуальність учителя, готувати до життя у мінливому світі, розвивати у нього здатність сприймати критично інформацію і приймати ефективні рішення.

Сутність ціннісних орієнтацій особистості полягає у виявленні особливого, що характеризує індивідуальність, особистість бере із суспільної свідомості. Ціннісні орієнтації становлять один із критеріїв соціалізації особистості. Педагогічна сутність терміна „орієнтація” має два аспекти: процес і результат.

Орієнтація на результат визначається вільним володінням широким колом знань і вмінь у певній галузі. Орієнтація як процес – це проектування дії від замислу до результату: точний, правильний вибір мети, засобів її досягнення, оцінка дій відповідно до планів і життєвих цілей.

Відповідно до концепції А. В. Кирьякової, ціннісні ставлення, поглиблюючись (за сприятливих умов), переходять у ціннісні орієнтації, а ціннісні орієнтації можуть стати переконаннями особистості і характеризувати її спрямованість [4].

Ціннісні орієнтації вихованців є критеріями оцінки результатів, досягнутих у діяльності педагогом. Структурними елементами ціннісних орієнтацій є три підсистеми: когнітивна (знання, судження, переконання про об'єкт); емотивна (почуття, емоційна оцінка об'єкту); поведінкова (визначені дії, поведінка щодо до об'єкта).

Отже, педагогічний аспект проблеми формування гуманістичних цінностей майбутніх педагогів полягає в тому, щоб об'єктивні цінності стали суб'єктивно значущими, стійкими життєвими орієнтирами, її ціннісними орієнтирами. Система освіти України має формувати у підростаючого покоління внутрішню потребу жити і діяти відповідно до гуманістичних, загальнолюдських цінностей.

Вища освіта (у всій широті та неоднозначності цього поняття) дедалі частіше стає локомотивом усіх суспільних змін новітнього часу. Більше того, їй „може бути повідомлено нову властивість – випереджувальний характер, що передуює еволюції суспільства” [8, с. 35-44]. Тривалий прогресивний розвиток суспільства вбачається лише у зв'язку із розвитком вищої освіти, підвищенням її якості та ролі, адже інформація та знання, якими володіє людина, є джерелом зростання національного добробуту. Вищий навчальний заклад сьогодні можна вважати центром освітньої „піраміди” з огляду на принцип безперервності освіти впродовж життя. Саме тому паралельно з загальносвітовими тенденціями збільшення контингенту студентів зростають вимоги до ВНЗ як з боку тих, хто в них навчається, так і з боку держави чи інвесторів; гостро постає потреба мобільності студентів, що, своєю чергою, прискорює процеси кооперації та інтеграції систем вищої освіти, підвищення її якості.

„У широкому сенсі якість освіти розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти” [1, с. 18], зазначає В. Г. Вікторов. Він виділяє в структурі поняття „якість освіти” такі складові, як якість навчально-методичної бази; якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу; якість об'єкта навчання [2, с. 49].

Основою знань є інформація (відомості про досвід), яка після інтелектуального опрацювання перетворюється на знання, з яких освіта формує життєві компетенції. Перехід від накопичення інформації до оволодіння знаннями методологічно дуже складний. Набагато складнішим є процес набуття мудрості, адже вона „не просто знання, а знання особливе, знання доброчинності, знання про благо, або, як нині говорять, осягнення вищих ціннісних смислів буття” [9, с. 472]. Саме „ціннісні смисли буття”, поряд з актуалізуючим началом знань, підкріплених достовірною інформацією, повинні стати пріоритетом вищої освіти, інакше процеси системних перетворень, що відбуваються в усіх галузях життя, стануть неконтрольованими, а отже, непередбачувано небезпечними.

Аксіологічний підхід у розв'язанні глобальних проблем вищої освіти передбачає передусім виховання гуманістичного типу особистості студента. Найважливішим критерієм гуманізації вищої освіти стають не стільки набуті знання, уміння та навички, скільки усвідомлення й прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення.

Таким чином, українське суспільство переживає складний період переходу до цінностей нової епохи, і хоча цей пошук здебільшого спирається на старі парадигми мислення; українське суспільство переосмислює систему загальнолюдських цінностей, відбувається „притирання”, віднаходяться точки „співдотику”; якісна вища освіта постає глобальною цінністю та умовою конкурентного стратегічного розвитку суспільства.

Література:

1. Вікторов В. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / Вікторов Віктор // Вища освіта України. – 2005. – № 4(14). – С. 16–24.
2. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) : [монографія] / В. Г. Вікторов. – Дніпропетровськ : „Пороги”, 2005. – 286 с.

3. Кант И. О педагогике. Идеи эффективного воспитания : соч. в 6 томах / И. Кант. – М. : Мысль, 1966. – Т. 2. – 1966. – С. 351–353.
4. Кирьякова А. В. Реализация ценностного подхода в педагогике школы : [монографія] / [под ред. д. пед. н., проф. А. В. Кирьяковой]. – М. Оренбург: Изд-во ОрГУ, 2000. – 240 с.
5. Кострюков С. В. Формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 / С. В. Кострюков. – К., 2004. – 17 с.
6. Лукьянов В.Г. Изучение проблемы ценностей в современной философии / В.Г. Лукьянов // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана. Матер. междунар. научн. конф. – СПб: Санкт-Петербургское философское искусство, 2001. – С. 221-224.
7. Рокич М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. – М.: Нью-Йорк, 1973. – 276 с.
8. Селезнева Н. А. Размышление о качестве образования: международный аспект / Н. А. Селезнева // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 35–44.
9. Скотний В. Г. Філософія: історичний і систематичний курс / В. Г. Скотний. – К. : Знання України, 2005. – 576 с.
10. Фромм Э., Человек для себя / Э. Фромм; [Пер. С англ. Л. Чернышовой]. – Мн.: Коллегиум, 1992. – 253 с.
11. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : [монографія] / Шевнюк Олена. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2003. – 232 с.
12. Шевнюк О. Л. Зміст культурологічної освіти майбутнього вчителя / О. Л. Шевнюк // Творча особистість учителя з проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2002. – Вип. 7. – С. 169–177.

УДК 371.2 (09)

Вознюк О.В.,
доктор педагогічних наук, доцент
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
академік АМСКП

ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДОКСОЛОГІЯ ТА ЇЇ КРЕАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Концептуалізується педагогічна парадоксологія – нова перспективна галузь педагогічного знання. Виявляється необхідність не тільки реанімувати парадокс при вивченні точних та гуманітарних дисциплін, а й ввести спеціальний предмет – парадоксоведення, подібно до містичного богослов'я, яке є навчальним предметом у релігійних навчальних закладах.

Ключові слова: парадокс, парадоксологія, точні та гуманітарні дисципліни, постнекласична наукова парадигма, глобальна цивілізаційна криза, система освіти, амбівалентний підхід в педагогіці.

The pedagogical paradoxologia being a new promising area of pedagogical knowledge is conceptualized. The need not only to revive the paradox in the study of the exact sciences and the humanities is revealed. A special subject is to be introduces – the paradoxologia like mystical theology being the subject in religious schools. An postnonclassical new scientific paradigm, the development of which affects the changes of social reflection and social consciousness from discrete-atomical and fragmented to holistic continual, dialectical-paradoxical nonlinear outlook.

Keywords: paradox; paradoxologia; the exact sciences and humanities; postnonclassical scientific paradigm; global civilization crisis; the education system; the ambivalent approach in pedagogy.

Сучасний стан освіти та науки виявляє кризу як сучасної наукової парадигми, так і системи освіти, яка, на думку С.У. Гончаренка, є складовою глобальної цивілізаційної кризи

та значною мірою зумовлена вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничонаукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах" [1, с. 3].

Отже, зрозуміло, що актуальною є нова освітня парадигма, яка має бути інтегративною, холистичною і передбачати інтеграцію теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів. Крім того, нова освітня парадигма має подолати зазначені вище проблеми та озброїти молоду людину творчо-діалектичним способом пізнання та мислення.

Аналіз загального змісту науки та філософії як форм суспільної свідомості, який ми провели у рамках побудови теорії синтезу знань, дозволяє дійти висновку, що становлення та розвиток нової постнекласичної наукової парадигми позначається на докорінному зрушенні суспільної рефлексії і суспільної свідомості від субстратно-речовинної, суб'єкт-об'єктної до субстанціонально-польової, резонансної суб'єкт-суб'єктної парадигми пізнання, від дискретно-атомарно-фрагментарного до цілісно-континуального, діалектично-парадоксального нелінійного світосприйняття, світобачення, світорозуміння.

Зазначене реалізується у процесі синтезу раціональної та ірраціональної стратегій пізнання світу, зближення гуманітарних та природничих дисциплін та способів пізнання дійсності, що реалізується і обґрунтовується в площині таких тенденцій і феноменів: 1) Інформаційний бум виявляє компенсаторну тенденцію до освоєння наукою феномена Цілого, що виявляється в розвитку комплексних міждисциплінарних досліджень, які поєднують ресурси гуманітарних і точних наук. 2) У зв'язку з входженням людства в синтетичну еру інформаційного суспільства відбувається певна інтеграція форм суспільної свідомості, зокрема науки, релігії, філософії, мистецтва – спостерігається повернення до древнього стану пізнання, коли наука та філософія складали єдину сутність – натурфілософію. 3) У зв'язку з тенденцією актуалізації таких синергетичних напрямів педагогічної теорії і практики, як інтеграція, фундаменталізація і холізм, виявляється процес створення інтегрованих курсів, що поєднують результати і ресурси гуманітарних і природничих наук. У зв'язку з цим спостерігається відхід сучасних освітніх технологій від профілізації (що реалізує пізнавальну парадигму точних наук) і дедалі інтенсивний розвиток парадигми фундаменталізації в освіті.

У Меморандумі ЮНЕСКО (1994) йдеться про те, що тільки фундаментальна освіта дає універсальні за своєю сутністю знання, виступаючи чинником стійкого розвитку країн і краще всього готує людину до життя, оскільки передбачає поглиблення загальнотеоретичної, загально педагогічної, загальнонаукової підготовки. Згідно Лісабонської стратегії розвитку освіти, прийнятої Європейською радою (2000), наукові методи пізнання мають розглядатися як методики навчання, оскільки нині освітні, економічні і соціальні стратегії розвитку суспільства виявляють нерозривний зв'язок.

4) Формуються нові критерії отримання наукового знання (що впливають у тому числі і з парадоксів сучасного пізнання в його методологічних підставах – теорема К. Геделя про неповноту, парадокс розвитку, або телеологічний парадокс, парадокси теорії множин і ін. – а також в онтологічних і семантичних підставах, пов'язаних з онтологічними і семантичними парадоксами, а також з парадоксальною квантовою логікою), а також критерії істинності знань, які орієнтуються на такі гуманітарні аспекти, як інтуїція, образність, метафорична, міфологічність, краса, рефлексивність, суб'єктивний досвід і ін.

5) Наукова картина світу збагачується гуманітарними аспектами, що реалізується в синтезі морального і фактологічного, а також в антропному принципі, ноосферній організації земної цивілізації.

6) Інтеграція гуманітарного і природничого аспектів пізнання і освоєння людиною дійсності впливає з феномена цілісності особистості, яка не буває ні гуманітарною, ані природничою в чистому вигляді, оскільки особистість розвивається і формується в інтегральному полі соціоприродної реальності, в якому спостерігається злиття багатозначних і однозначних сенсів людського буття, що передбачає інтеграцію згаданих двох типів знання у сфері об'єднувальної форми суспільної свідомості – філософії, котра виявляє надзвичайну цінність філософської рефлексії і гуманітарної інтерпретації дійсності.

7) На психофізіологічному рівні ми також спостерігаємо інтегрованість відмічених видів знання, що виявляється в концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, котра постає евристичною пояснювальною моделлю людської істоти. У зв'язку з цим гуманітарні, нечіткі знання можна вважати такими, що корелюють з правопівкульовою пізнавальною стратегією, тоді як однозначні і чіткі знання, що здобуваються у сфері точних наук, реалізуються в основному на рівні лівопівкульових механізмів, які організовують абстрактно-логічне мислення. З цією обставиною пов'язана класифікація людей на художників і мислителів. Зрозуміло, що "чистих" художників і мислителів не існує. А якщо і зустрічаються чисті типи людей, то вони реалізуються як акцентуовані або патологічні, що виявляється в двох полярних психічних хворобах – циклотимії і шизофренії. При цьому шизофренік як чисто лівопівкульовий тип характеризується дефіцитом правопівкульових аспектів психічної діяльності – емоційності, багатозначності, метафоричності. Ця обставина використовується в деяких тестах щодо виявлення шизоїдних рис характеру: шизофренік, котрий відображає і освоює світ однозначним чином, не може сприймати багатозначно-метафоричні мовні конструкції, наприклад прислів'я і приказки – "життя прожити – не поле перейти" й ін. – оскільки не в змозі витягувати з них багатозначний, переносний сенс.

8) Механізми творчості також передбачають поєднання однозначного і багатозначного видів знання (що співвідносяться з гуманітарними і точними дисциплінами), багатозначно-континуальної і однозначно-дискретної логік, що дозволяє реалізувати механізми творчого мислення – мислення діалектичного і парадоксального, оскільки в його межах поєднуються дві полярні стратегії пізнання світу, виявляючи дипластію – характерну тільки людині властивість поєднання в одному контексті несумісних і часто полярно протилежних сутностей, що зумовлює розуміння Істини як єдності протилежностей (С.Б.Церетелі).

9) Природничонауковий і гуманітарний підходи та інструменти до пізнання, осягнення, освоєння, описування світу постають відносно протилежними за своєю когнітивно-психологічною природою, однак ця протилежність нівелюється завдяки принциповій єдності, тотальності світу.

У цілому можна говорити про постнекласичний тип наукової раціональності (кінець ХХ ст.), в рамках якого суб'єкт і об'єкт розуміються як цілісний неподільний комплекс, а в процесі пізнання починають враховуватися як засоби і операції, так і ціннісний-цільові характеристики наукової діяльності. Об'єкти тепер уявляються складними відкритими системами, що саморозвиваються, для яких характерна еволюція, що є синергетичним процесом самоорганізації (індетермінізований, нелінійний, імовірнісний, різноспрямований, біфуркаційно-хаотичний). Взаємовідношення людини і природи досягає рівня коеволюції. На цьому етапі виявляється перехід від моделюючого мислення до образно-міфологічного, має місце взаємне проникнення конкретно-наукових, філософських, природничих, гуманітарних, фундаментальних і прикладних знань. При цьому в класичному розумінні точні науки дрейфують від матеріалізму до ідеалізму, коли постнекласична наука тяжіє до міфологічних засобів вираження і розгорнутим міфологічним побудовам, оскільки до міфів, на відміну від наукової гіпотези, відноситься сутність, яку не можна верифікувати (наприклад психоаналіз З. Фрейда або колективне без свідоме К. Юнга), що не перешкоджає перетворенню наукових міфів на наукову гіпотезу.

Становлення нової наукової парадигми як закономірний процес на рівні людини реалізується у сфері діалектики трьох типів мислення і осягнення буття людиною [11]: чуттєвого (тобто правопівкульового), раціонального (тобто лівопівкульового) і

медитативного. Суттєво, що, як свідчать енцефалографічні дослідження, медитативний стан виникає з функціонального синтезу, гармонії півкуль, коли їх функції в психофізичному сенсі узгоджуються [13]. Якщо взяти до відома, що розвиток людини в онто- та філогенезі йде від правої до лівої півкулі, а від неї – до їх функціонального синтезу, то такий цілісний медитативний спосіб пізнання можна вважати вищим рівнем осягнення буття людиною – діалектично-парадоксальною стратегією пізнання, яка реалізує пізнання світу як цілісності, котрий на рівні раціонально-лівопівкульового традиційно-наукового пізнання виявляється як парадоксальна сутність.

Як відомо, розвиток науки, пізнання людиною світу супроводжується виявленням розмаїття парадоксів, які виявляються, наприклад, у процесі викладання фізики, що, як і інші точні дисципліни, на перший погляд є найбільш приземлений навчальний предмет, який вивчається в школі і вузі. Фізика має справу з осягненням конкретних фізичних явищ, які можна зафіксувати експериментально, а тому пояснити і пізнати.

Проте, при глибшому і детальнішому аналізі фізичних феноменів ми рано чи пізно стикаємося з явищами, які не піддаються раціональному розумінню і які важко підвести під задовільну пояснювальну базу. Як приклад можна навести феномен корпускулярно-хвильового дуалізму, що виявляє парадоксальні властивості елементарної частки, здатної сполучати два фізичні стани, котрі взаємно виключають один одного, оскільки частка одночасно постає як дискретною сутністю (локалізованою в просторі), так і хвилею (яка не має чіткої локалізації).

Можна навести і багато інших парадоксів сучасної науки, які виявляють логічний імунітет щодо їх аналізу, коли суто логічні засоби пізнання недостатні для пізнання світу. Це потребує використання метафорично-багатозначної, парадоксальної стратегії пізнання, тим більше, що у сфері фізичних досліджень мають місце факти, коли принцип парадоксальності виступає валідною підставою для експертної оцінки фізичних теорій. Можна навести приклад, коли відомий фізик Н. Бор в кінці 50-х років XX століття після доповіді В. Гейзенберга і В. Паулі відмітив: "Всі ми згодні, що ваша теорія божевільна. Питання, яке нас розділяє, полягає в тому, чи достатньо вона божевільна, щоб мати шанс бути істинною".

Прикметно, що світ на його фундаментальному квантовому рівні (на рівні мікросвіту) є єдиним нероздільним комплексом [9], в якому такі поняття і явища, як причина і наслідок, єдине і множинне, просте і складне, частина і ціле, актуально-дійсне і потенційно-можливе, минуле і майбутнє не диференціюються, що дає право говорити про Всесвіт як про фрактально-голографічний універсум, в якому все існує у всьому [2–7; 12; 14], в якому кожна елементарна частка, по суті, є всіма елементарними частками [8, с. 140].

Слід зазначити, що парадокс міститься у самих основах процесу пізнання світу людиною, що проявляється у гносеологічних антиноміях-протиріччях, які Кант згрупував таким чином:

а) світ має початок у часі й обмежений у просторі – світ не має початку у часі і не обмежений у просторі;

б) усе у світі складається з простого (неподільного) – у світі немає нічого простого, а все складно;

в) у світі існують вільні причини – немає ніякої волі, але всі необхідно;

г) у ряді світових причин є деяка необхідна Істота – у цьому ряді немає нічого необхідного, а усе випадково.

Відтак, фізичними парадоксами неможливо нехтувати в процесі послідовного пізнання світу та трансляції результатів цього пізнання у системі освіти, інакше така трансляція буде неповною і еклектичною: немає галузі науки та філософії, в якій не виявлялися б парадокси, причому в найбільш істотних сегментах цих галузей.

Тому крім наукового мислення в процесі пізнання світу освіта у площині своїх форм за засобів має залучати парадоксально-діалектичне, казково-метафоричне світорозуміння. В радянській середній і вищій школі парадокс був вигнанцем: велика була небезпека, що парадокс міг завести в містичні тенета релігії. Нині, коли педагогічна наука знаходиться на

шляху зміни своєї парадигми, настав час впровадити педагогічні процедури розвитку парадоксально-нелінійного діалектичного мислення, що дозволить значно підвищити ефективність вивчення результатів як гуманітарних, так і точних наук, поновити навчальний статус фізики, як, втім, і математики, оскільки вища математика, яка впливає із елементарної, також рясніє парадоксами (див.: парадокси теорії множин, парадоксальна природа трансфінітних чисел, що знаходяться в процесі нескінченного зростання і ін.).

Відтак, не тільки при вивченні точних, але й гуманітарних наук істотною особливістю процесу осягнення світу є застосування парадоксального нелінійного мислення, властивого релігійно-міфологічному світобаченню, характерному як для свідомості представників стародавніх цивілізацій, так і дітей, які сприймають і освоюють світ цілісно, синкретично, багатозначно, на рівні функцій правої півкулі головного мозку. Мисленню маленьких дітей, як і представників примітивних співтовариств, чужою є логічна суперечність і каузальна однозначність; це – мислення парадоксальне, багатозначне, для якого немає строгої відмінності між частиною і цілим, причиною і наслідком, істотою і її ім'ям (див. книгу К.І.Чуковського "Від двох до п'яти", а також праці К. Леві-Стросса, Л. Леві-Брюля й ін.).

Цей висновок обґрунтовується й тим, що мислення людини на вищому його рівні розвитку має бути багатозначним і парадоксальним, оскільки, як ми зазначали, розвиток мислення йде від правопівкульового емоційно-образного, багатозначного мислення (що дозволяє психізувати світ, сприймати його як тотальну єдність, єдине емоційне ціле) до лівопівкульового абстрактно-логічного, однозначного мислення (що здійснюється за принципом "або – або" і в його крайньому виразі призводить людину до дискретного шизоїдного світосприймання, яке розщеплює, деталізує, атомізує світ на окремі елементи), а від нього до творчого парадоксального мислення, сполучаючого право- і лівопівкульові стратегії пізнання та опанування світом, що має місце в стані функціональної синхронізації півкуль, коли, як свідчать енцефалографічні дослідження, в стані медитації, що поєднує протилежні когнітивні модуси – частина і ціле, просте і складне, єдине і множинне...

Це передбачає інтеграцію наукового та міфологічного, раціонального та ірраціонального, що виявляє Істину. У ній поєднуються протилежності та формується дипластія – притаманний людській свідомості психологічний феномен "ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного.

Парадоксальне мислення втілюється у неklasичних (багатозначних, модальних та ін.) логіках, основи яких можна знайти у глибинах стародавньої мудрості – у контексті чотирьох альтернатив індійської логіки, де в сфері відносин логічних термінів твердження і заперечення виявляються чотири логічно рівнозначні альтернативи: або твердження; або заперечення; і те, і інше одночасно; ні те, ані інше.

Саме в стані парадоксального мислення реалізуються творчі акти, в яких людина відкрита невизначеності, парадоксу, виявляючи "сутінкову напівсутність" – центральні цілісні міфологічні категорії, що дозволяють проводити узагальнення і на основі гнучкої асоціативності досягати смислової єдності, сполучаючи різні і часто протилежні феноменологічні і понятійні ряди реальності.

Парадоксальне нелінійне мислення також дозволяє досягати психологічного комфорту та постає інструментом подолання стресів, що впливає із закономірностей соціального сприйняття дійсності, згідно яким це сприйняття, як і сам процес мислення, виявляються такими, що спотворюють дійсність.

Цей висновок знаходить віддзеркалення в інформаційних теоріях когнітивного дисонансу, когнітивній дистрибуції, різних механізмах психологічного захисту й ін., коли ми не переробляємо інформацію неупереджено, а спотворюємо її так, щоб вона задовольняла нашим раніше засвоєним уявленням. У момент когнітивного дисонансу людина прагне звільнитися від амбівалентної (подвійної) парадоксальної когнітивної ситуації за допомогою спотворення дійсності (що можна проілюструвати байкою про "зелений виноград").

Соціальна психологія виявила безліч прикладів подібних феноменів, коли в проблемній ситуації через виникнення когнітивного дискомфорту одночасно дотримуватися

двох ідей (психологічних станів), які суперечать один одному, – це означає "фліртувати з абсурдом", а люди, як зазначив А. Камю, – це істоти, які витрачають своє життя на переконання себе в тому, що їх існування не абсурдне, тобто сповнене певного сенсу. Для подолання зазначеної когнітивної амбівалентності люди можуть дотримуватися однієї з двох протилежних когніцій (що призводить до спотворення дійсності), або змінювати, метаморфозним чином трансформувати одну з них, у тому числі і шляхом генерації проміжної – додаткової парадоксальної когніції між двома протилежними.

Реалізація останньої здійснюється саме завдяки застосуванню парадоксально-метаморфозного мислення та світобачення, здатного поєднувати протилежності. Отже, процес адекватного прийняття рішення, а також сприйняття дійсності обов'язково вимагає використання парадоксального мислення.

Таким чином, процес вирішення проблеми, прийняття рішення (що виражає суть людського існування, котре є ланцюгом певних проблем, що вимагають розв'язання) в цілому передбачає взаємодію двох протилежних аспектів людської психіки, які "намагаються" перемогти один одного і знайти загальний "функціонально-когнітивний ґрунт".

Відтак, суперечності між двома протилежними ідеями, на яких зосереджується людина, часто призводять до того, що одна з ідей або виштовхується, спотворюється, або трансформується у напрямі смислового ряду ідеї-антагоніста. В результаті такого дискретно-лінійного процесу втрачається адекватне сприйняття реальності, яка постає дещо цілим і часто реалізується як нелінійна суть, як відкрита система.

Тут маємо приклад прагнення до "вирівнювання когнітивних потенціалів", коли вирішення проблеми полягає в процесі приведення до норми невідповідності між психічним віддзеркаленням і об'єктивною дійсністю, що, як правило, серйозно спотворює останню.

Цей процес має місце не тільки на логіко-поведінковому, психолого-світоглядному, але і на психофізіологічному і соматичному рівнях організму, що є причиною безлічі хвороб – психіатричних, психосоматичних і соматичних. У фізіології це павлівське "збиття мотивів" (конфлікт двох протилежних і однаково сильних мотивів поведінки), а також умови виникнення неврозів, що також генеруються у процесі боротьби суперечливих прагнень людини.

Традиційно вважається, що виховні дії на дитину повинні бути узгоджені і не суперечити одна одній, при цьому не повинно мати місця неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які поступають до дитини від його батьків і інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем. Але якщо прийняти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності, коли особистість формується на "межах виховних дій", в суперечливих, парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття, що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного "чорно-білого" поведінкового коду і системи цінностей, то стає зрозумілим, що парадокс є одним з основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети), що неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між "словом і дією") якраз і розкриває перед людиною у дійсному світлі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню її космо-природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується саме багатовекторною і парадоксальною природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю творчої поведінки і діяльності.

Цей висновок не означає, що слід уникати стану узгодження вербального і екстравербального і спеціально створювати інформаційно-поведінковий хаос з метою виховання особистості. Парадоксальність даного процесу якраз і передбачає поєднання узгоджених і неузгоджених вербальних і екстравербальних сигналів для того, щоб дитина уміла їх розрізняти і вчитися існувати в такому впорядковано-неупорядкованому середовищі, що сполучає хаос і космос, піднесене і профанічне, прекрасне і жахливе...

Саме на цій основі у дитини формується амбівалентне ставлення до життя, що унеможлиблює її розвиток у напрямку шизоїдного типу. Цей висновок знаходить втілення у новітньому амбівалентному підході у педагогіці, який виник внаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко).

Відтак, парадоксально-нелінійне мислення має розвиватися завдяки парадоксальному дискурсу, який має бути одним із найважливіших методичних прийомів сучасного педагогічного процесу. Звідси випливає важливий висновок про нагальну потребу у комплексному розробленні нового напрямку педагогіки – педагогічного парадоксознавства.

Література:

1. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.
2. Гроф С. За пределами мозга. Пер.с англ. 2-у изд. / С. Гроф. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1993. – 504 с.
3. Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.
4. Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
5. Капра Ф. Дао физики / Ф.Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.
6. Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.
7. Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С. Б. Крымский // Природа. – 1991. – № 11. – С. 70–75.
8. Марков М. А. О природе материи / М. А. Марков. – М.: Наука, 1976. – С. 216 с.
9. Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З.Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
10. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с. – С. 248.
11. Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.
12. Bohm D. Wholeness and the Implicate order / D. Bohm. – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 220 p.
13. Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.
14. Young A. The Reflexive Universe: Evolution of Consciousness. – N. Y.: Delacorte Press, 1976. – 200 p.

УДК 37.014.5

Давиденко Г.В.,
кандидат філологічних наук, доцент,
директор Вінницького соціально-економічного інституту
ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»,
член-кореспондент АМСКП

ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАВОВІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено оглядовий аналіз загальноєвропейських основ нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти. Окреслено законодавче підґрунтя і сучасний стан впровадження інклюзивного навчання людей з інвалідністю. Наведено правову хронологію впровадження інклюзивної освіти в Європі та світі, представлену списком юридичних документів, прийнятих у другій половині XX століття. Констатується, що на практиці реалізації міжнародних декларацій у сфері захисту прав інвалідів заважають чисельні перешкоди. Тим не менш у сучасному світі відбулися культурно-політичні перетворення, початком яких є нова модель прав людини, яка виникла після прийнятої Організацією об'єднаних націй у 1948 році Універсальної Декларації Прав Людини.

Ключові слова: інклюзія, спеціальна освіта, інтеграція, інклюзивне навчання, інклюзивна освіта.

The results of analysis of the European standards of inclusive education legal support are presented in the article. The legislative background and current state of the implementation of inclusive education for people with disabilities are outlined. The legal chronology of inclusive education in Europe and the world which is presented by the list of juridical instruments adopted in the second half of the twentieth century is shown. It is stated that in practice the implementation of the International Declaration on protection of the rights of persons with disabilities meets numerous obstacles. Nonetheless the modern world has witnessed a cultural and political transformation, the beginning of which is a new model of human rights that arose after the adoption of the Universal Declaration on Human Rights by the United Nations in 1948.

Keywords: inclusion, special education, integration, inclusive studies, inclusive education.

Постановка проблеми та її значення. Міжнародні стандарти в галузі прав людини ґрунтуються на ідеї участі кожної особи в суспільному житті на засадах рівності й без дискримінації. Базовим принципом освіти є її широка доступність. Сьогодні принцип доступності освіти дорівнює до одного із основних прав людини.

Принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб з обмеженими функціональними можливостями стали наріжним каменем інклюзивної освіти – освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права людини навчатися в освітньому закладі за місцем проживання із відповідним психолого-педагогічним супроводом та корекційно-реабілітаційною підтримкою.

Аналіз досліджень та публікацій. Фундаментальну основу філософських та педагогічних проблем інклюзивної освіти заклали дослідження С.Миронової, А.Колупаєвої, М.Матвеевої, Ю.Найди, Т.Сак, О.Таранченко, М.Томчука, Дж.-Р. Кіма, А. Де Боера, В.Кагрейна, М.Шмідта, Т.Брендона, Дж.Чарльтона, Е.-Х.Маттсона, А. Хансен та ін.

Зазначені роботи є цінним внеском у вирішення актуальної проблеми. Водночас актуальним є аналіз й узагальнення загальноєвропейських основ нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти.

Мета статті – дослідити та визначити нормативно-правові основи, на яких вибудовується інклюзивне навчання в системі вищої освіти країн Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу. Сучасна світова політика щодо проблем інвалідності базується на правах людини й досягненні партнерства між різними суспільно-політичними силами. Оскільки, за законом, будь-яка людина має право на визначення та реалізацію своїх

соціальних прав, то вказана галузь світової політики спрямована на те, щоб усі люди з обмеженими можливостями мали рівні права на незалежну й повноцінну участь у житті суспільства, зокрема й в освіті. Як зазначає М.Модіне, «Це політика партнерства між урядом, соціальними партнерами та громадянським суспільством, включаючи людей з обмеженими можливостями» [3, с.19].

Науковці, починаючи з кінця 1980-х років, активно досліджують проблеми здобуття вищої освіти людьми з особливими потребами. Основою динамічних змін у цій сфері стала позиція суспільства стосовно людей з особливими потребами й низка правових реформ, що відбулися в новітній час.

Упродовж останніх десятиліть у світі відбуваються глибокі культурно-політичні перетворення. Це стосується культури Прав людини, яка зародилася наприкінці Другої світової війни і знайшла висвітлення в Універсальній Декларації Прав Людини, прийнятою Організацією об'єднаних націй у 1948 році. Вона стала новою прогресивною парадигмою, на якій будуються взаємини людей. Особлива увага до процесів глобалізації світу та ринку комунікацій створила необхідність гарантії забезпечення дотримання усіх прав людей та умов розвитку, визначених Економічною та Соціальною Радою ООН. Наступним етапом було прийняття в 1959 році Декларації прав дитини, в 1989 році – одноголосне прийняття Генеральною Асамблеєю ООН Конвенції про права дитини, а в 1990 році – Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту й розвитку дітей.

Загалом правову хронологію впровадження інклюзивної освіти в Європі та світі можна представити списком юридичних документів, прийнятих у другій половині XX століття:

1948 р. Загальна декларація прав людини;

1960 р. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти;

1965 р. Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації;

1979 р. Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок;

1989 р. Конвенція про корінні народи, що ведуть племінний спосіб життя в незалежних країнах;

1989 р. Конвенція про права дитини;

1990 р. Міжнародна конвенція про охорону прав всіх трудящих-мігрантів і членів їх сімей;

1999 р. Конвенція про заборону та негайні заходи щодо викорінення найгірших форм дитячої праці;

2005 р. Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження;

2006 р. Конвенція про права інвалідів;

2007 р. Декларація Організації Об'єднаних Націй про права корінних народів.

В межах цих глибоких трансформацій щодо дотримання Прав Людини, які поставили у центр уваги права заздалегідь виключених категорій населення, таких як, наприклад, жінки, діти, мігранти, люди різних етносів та рас, глобальний рух осіб з особливими потребами зміг висвітлити порушення їхніх прав людини та фундаментальних свобод для того, щоб отримати схвалення та впровадити в дію Конвенції ООН про Права осіб з особливими потребами [1].

Конвенція ООН визнала новий культурний підхід до аналізу умов життя осіб з фізичними недоліками. Він вже не базувався на медичній моделі, яка розглядала осіб з особливими потребами як хворих та фізично або розумово неповноцінних, чий соціальний захист і турбота здійснювались радше на соціальній моделі нездатності. Нове бачення засноване на правах людини. Соціальна модель, розглядаючи людські відмінності у термінах раси, роду, гендеру, сексуальної орієнтації, культури, мови і фізичних, психологічних та соціальних умов, демонструє, що умови недієздатності не походять від суб'єктивних якостей осіб, але, швидше, від взаємовідношення між характеристиками осіб і модальністю, через яку суспільство організовує доступ і використання товарів і послуг.

Ці процеси пов'язані з явищем інтеграції, яке охопило у 2-й половині XX ст. різні сфери

суспільства у Європі та світі. Інтеграція в широкому розумінні включає й інклюзію як вияв гуманістичної концепції щодо дітей з обмеженими можливостями. З антидискримінаційної позиції розглядаються і спеціальні школи, і школи-інтернати. Вони визнаються сегрегаційними, а відділення дітей-інвалідів від загальної школи – дискримінацією. Безпосередньо в освітньому процесі ці постулати виявилися у визнанні всіх дітей, в тому числі й зі складними дефектами, важкою розумовою відсталістю, такими, що піддаються навчанню, а також у праві вибору закладу батьками (законними представниками).

Так, у 2006 році прийнято Конвенцію ООН «Про права інвалідів», у якій уперше офіційно проголошено право людей з особливими потребами на інклюзивну вищу освіту.

Мальтійська декларація, яка була прийнята на Конференції по доступу до соціальних прав у 2002 році, містить заклик до урядів і провідних сил суспільства розвивати та зміцнювати політику, яка сприяє доступу до соціальних прав.

Соціальні права – це одна з основних концепцій, на яких у XX столітті була побудована нова Європа. Проте й досі окремі з прав, визначених Європейською конвенцією та Європейською соціальною хартією, у тому числі право на освіту, залишаються все ще недоступними для багатьох людей з обмеженими можливостями.

Комітетом Міністрів Ради Європи у 2003 році було задекларовано, що «основною метою на наступне десятиліття є покращення якості життя людей із обмеженими можливостями та їхніх сімей, при цьому особливе значення повинно надаватись їхній інтеграції та повноправній участі у суспільному житті» [2].

Проте на практиці реалізації міжнародних декларацій заважають багаточисельні перешкоди. В окремих ситуаціях «більшість людей з обмеженими можливостями не знають власних прав. Ні органи державної влади, ні навчальні заклади не роблять нічого для інформування людей з обмеженими можливостями про їхні права» [3, с.73].

Окрім того, «у силу різних причин (незахищеність, сором, страх перед надмірними витратами и тому подібне) сім'ї з недієздатними членами тримають останніх вдома, приховуючи їх від інших людей. Така поведінка призводить до того, що члени родин власноруч створюють умови, за яких люди з обмеженими можливостями почувають себе винними, тягарем або джерелом сорому для своїх сімей. Вони надають перевагу залишатися вдома, ніж спробувати скористатися своїми правами» [3, с. 73].

Висновки. Отже, за останні десятиліття у світі відбулися культурно-політичні перетворення, початком яких є нова модель прав людини, яка виникла після прийнятої Організацією об'єднаних націй у 1948 році Універсальної Декларації Прав Людини. У зв'язку з процесами глобалізації та інтеграції виникла нова, соціальна модель неповносправності, реалізація якої вилася у прийнятті низки законів і декларацій, розробка й впровадження яких триває дотепер. Головними проблемами, що перешкоджають утіленню цієї нової моделі на соціальному й освітньому рівнях, є людський фактор (незнання своїх прав, почуття провини, сімейна ізоляваність тощо).

Перспективним у подальших дослідженнях є аналіз сутнісних характеристик та критеріїв ефективності інклюзивного навчання студентів у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу.

Література:

1. Колупасва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія / А. А. Колупасва. - К.: «Самміт-Книга», 2009. - 272 с. : іл. - (Серія «Інклюзивна освіта»)
2. Малагская декларация. Декларация министров в Малаге о людях с ограниченными возможностями: «К полному гражданскому участию». - 2-я Европейская конференция министров. - Малага, 7-8 мая 2003 года.
3. Модине М. Доступ людей с ограниченными возможностями к социальным правам в Европе / М. Модине. - Страсбург, 2003. - 185 с.

УДК 371.32

Дубасенюк О.А.,
доктор педагогічних наук,
професор Житомирського державного університета
імені Франка, м. Житомир,
академік АМСКП

ЦІЛЕСПРЯМОВАНІСТЬ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА: ДОСВІД ПОРІВНЯЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті у контексті теорії вдосконалення педагогічної діяльності йдеться про порівняльне дослідження проблеми цілеспрямованості у виховній діяльності педагога. Доведено шляхом поетапної методики (цілепокладання, цілездійснення, цілеутвердження), що вершин професіоналізму досягають педагоги, що ставлять за мету засобами навчально-виховного процесу сформувати особистість учня, здатного до саморозвитку, самовдосконалення, самостійної творчості.

Ключові слова: педагогічна діяльність, цілепокладання, цілездійснення, цілеутвердження, професіоналізм, особистість учня, саморозвиток, самовдосконалення

The article in the context of the theory of pedagogical improvement of the activity presents the results of a comparative study of the problem of aim-reaching upbringing teacher's activities. The ways of stepwise techniques (goal-setting, goal-implementation, goal-affirming), the essence of which is that the pinnacles of professionalism are reached by such teachers that sets the goal by means of the educational process to form the personality of the learner able to self-development, self-improvement, self-creation.

Keywords: *pedagogue activity, aim-setting, aim-realizing, aim-affirmation, professionalism, personality of the student, self-development, self-improvement*

В освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути творчий, професійно компетентний педагог нової генерації, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством. Сучасне педагогічне бачення професійної діяльності продуктивного педагога визначається уявленням про цілі та проєктований результат на засадах ціннісних орієнтацій навчально-виховного процесу, що значною мірою ґрунтується на досягненнях педагогічної теорії і, зокрема теорії вдосконалення педагогічної діяльності (Г. О. Балл, І. Д. Бех, С. У. Гончаренко, М. В. Гриньова, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Г. Карпенко, Н. В. Кузьміна, Н. Г. Ничкало, В. В. Моляко, А. О. Реан, В. В. Рибалка, А. А. Сбруєва, С. О. Сисоєва та ін.).

Проєктування моделі сучасного фахівця і системи його підготовки у виховній роботі з учнівською молоддю, засноване на виявленні моделей вищих рівнів діяльності педагогів, класних керівників у визначеному напрямі. Доведено, що найбільша повнота відомостей про об'єкт досягається при порівнянні нижчих і вищих рівнів професійної діяльності. Тому в педагогічній системі «педагог – учнівська група» ми піддали спеціальному обстеженню діяльність учителів-вихователів з різним рівнем професійної майстерності, який здійснювався на основі градації педагогічної майстерності, запропонованою Н. В. Кузьміною: майстер; скоріше майстер, чим немайстер; скоріше немайстер, чим майстер; немайстер і з урахуванням сформованих критеріїв оцінки системи.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей діяльності педагогів з різним рівнем професійної майстерності у виховній роботі з учнівською молоддю і з'ясуванні її особливостей на вищих рівнях майстерності.

Важливе методологічне значення для вирішення поставлених дослідницьких завдань мали праці відомих психологів – С. Л. Рубінштейна, Б. Г. Ананьєва, О. М. Леонтьєва, Б. М. Теплова та ін. [1, 2, 4, 7, 8, 9,], присвячені вивченню проблеми діяльності. «У взаємодії зі світом, у діяльності, що здійснює людина не тільки проявляється, але і формується. Саме

тому таке фундаментальне значення для психології набуває діяльність людини» [7, с. 121].

Кожен вид діяльності має свої особливості. «Проте, головне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів. Адже саме предмет діяльності і надає їй певну спрямованість» [4, с. 102]. Для професійно-педагогічної діяльності ці особливості полягають «... у специфіці об'єкту і «знарядь праці» вчителя» [1, с. 10].

У нашому дослідженні в якості об'єкта педагогічної діяльності були обрані старшокласники загальноосвітніх та учні професійних навчальних закладів (клас, учнівська група), як «знарядь праці» – різні форми і методи виховної діяльності, педагогічні знання, вміння і навички, за допомогою яких педагог спрямовує роботу учнівського колективу. І оскільки педагогічна майстерність, знання, вміння вихователя формуються переважно у діяльності, ми звернулися безпосередньо до її вивчення, застосовуючи метод аналізу через синтез. Взаємозв'язок останніх на рівні емпіричного пізнання найкраще виявляється у порівнянні [7, с. 138]. Тому провідним методом на цьому етапі дослідження виступив порівняльно-зіставний аналіз діяльності педагогів з різним рівнем майстерності, що працюють з учнівською молоддю.

Доведено, що «Будь-яке теоретичне пізнання починається з констатації фактів, окремих випадків, з емпіричних даних, і ні з чого іншого воно починатися не може» [7, с. 154]. Зважаючи на визначене положення, наше дослідження включало ряд важливих моментів.

1. Узагальнення передової практики у сфері виховної діяльності, висвітленій у педагогічній літературі. Особливе значення для нашого дослідження мав досвід роботи педагогів-вихователів, класних керівників, майстрів ХХ ст.: Л.П. Агафоновой, О.М. Арсенової, М.Г. Бельфор, О.В. Вершиніної, В.М. Демент'євої, О.Н. Деслер, А.Г. Довбиш, Е.В. Дудіної, М.В. Кропачевої, В.А. Кустової, А.У. Межеріцької, А.І. Сухової, І.Д. Демакової, Ю.Н. Честних, а також передовий педагогічний досвід останніх років.

2. Дослідження діяльності педагогів-вихователів та учнівської молоді загальноосвітніх навчальних закладів №№ 6, 14, 23, 12, 22, 24 м. Житомира і Головінського ПТНЗ № 2 Черняхівського району Житомирської області [6, 12]. Вибір цих шкіл і ПТНЗ був обумовлений тим, що умови їх діяльності можна порівняти з умовами роботи інших шкіл і ПТНЗ. Ми мали можливість перекоонатися в цьому за допомогою вивчення стану навчально-виховного процесу, а також роботи вчителів, викладачів, класних керівників, діяльності учнівських груп, класів шкіл міста і області. Аналіз здійснювався як у період проходження педагогічних практик студентами, так і в процесі безпосередньої роботи в школах.

У процесі дослідження нами використовувалися методи вивчення педагогічної діяльності, розроблені Н.В. Кузьміною. Для виявлення знань про особливості виховної діяльності педагогів-вихователів застосовувалися метод бесіди, інтерв'ю, спостереження, парне порівняння, рейтинг, анкетування, аналіз документації. Для узагальнення дослідницької інформації використовувалися статистичні методи і зокрема непараметричні критерії [1].

Оскільки на думку вчених, найбільш об'єктивні відомості можна отримати при порівнянні нижчих і вищих рівнів відповідної діяльності, ми визнали доцільним для досягнення поставленої мети виділити дві дослідницькі групи педагогів-вихователів – майстри і немайстри.

Нині достатньо очевидна необхідність дослідження діяльності вчителя-вихователя на основі сучасних методологічних підходів у функціонально-динамічному аспекті. Останнє можливо за умови розгляду об'єкту дослідження як цілісного процесу, що пов'язує воедино всі етапи діяльності педагога. Такий підхід дозволяє побачити нові, інтеграційні якості об'єкту, не властиві її складовим. При виділенні відповідних етапів ми виходили з класифікації Б.С. Українцева [11] і її відображення в педагогічних дослідженнях.

Завдання нашого дослідження мали подвійну спрямованість: простежити як реалізуються цілі виховання, зумовлені соціальним замовленням у виховній діяльності вчителя, викладача залежно від рівня його майстерності і з'ясувати її особливості на вищих рівнях майстерності. Відправна концепція дає можливість у досліджуваній діяльності

вичленувати основні етапи: цілепокладання, цілездійснення, цілествердження [1, с. 65]

I етап. Цілепокладання. Початковий період у діяльності всіх учителів, викладачів, класних керівників, що працюють з учнівською молоддю, характеризується оволодінням програмними державними документами у сфері виховання й освіти. Проте початковий період вже містить відмітні позиції в діяльності педагога-майстра і немайстра. Немайстер задовольняється власне вивченням необхідних матеріалів без їх творчого осмислення стосовно конкретної учнівської групи. Для майстра – це період творчого осмислення. По-перше, стратегічних цілей виховання й освіти, поставлених суспільством перед середньою загальноосвітньою і професійною школою. По-друге, виховних цілей і завдань у роботі з учнівською молоддю, а також основні закономірності процесу виховання з цією категорією молодих людей. По-третє, специфічних завдань, що виникають у виховній роботі з конкретним учнівським колективом у школі та училищі, а також провідних принципів виховної діяльності.

Такий підхід дає можливість педагогу-майстру цілеспрямовано підійти до вивчення особливостей конкретного учнівського колективу і окремих вихованців. Попередній аналіз включає відомості про стан навчально-виховної роботи в групі, класі, її впливу на вихованців, про роль органів учнівського самоврядування, його активність, ініціативність, дієздатність, рівні суспільної активності всіх учнів. Вивчення здійснюється педагогами різними методами, серед них: спостереження за поведінкою і позицією учнів у процесі навчальної, трудової і суспільної діяльності, бесіди як з учителями, активом, так і окремими вихованцями, аналіз наявної документації в групі, анкетування тощо. На підставі цього майстер робить висновки про початковий рівень розвитку учнівської групи.

Педагог-немайстер на початковому етапі також знайомиться з учнівським колективом. Проте такий аналіз відбувається поверхово неусвідомлено, без урахування стратегічних цілей і завдань. Частіше вчитель обмежується знайомством з класною документацією, загальним станом успішності і дисципліни в групі, класі. Дуже рідко він звертається до вивчення наявного рівня розвитку колективу учнів.

У майстра всі дії доцільні. Первинний аналіз необхідний йому для вироблення загальної стратегії і тактики своєї поведінки, педагогічних дій. Це особливо важливо, якщо група, клас незгуртований або збірний і учнівська група недостатньою мірою впливає на учнів. Надзадача: виховання різносторонньо розвиненої творчої особистості знаходить своє відображення в цілому ряду спроектованих педагогом-майстром стратегічних завдань. До них можна віднести: формування в учнів наукового світогляду; моральне, патріотичне, громадянське, трудове виховання, розвиток пізнавальних інтересів; виховання художньої й естетичної культури; фізичне виховання. Для професійної школи до пріоритетних слід віднести завдання, спрямовані на оволодіння учнями основами професійної майстерності.

Разом з тим творчо працюючі педагоги визначають ряд специфічних стратегічних завдань. Одним з пріоритетних постає завдання, спрямоване на розвиток і згуртування учнівського колективу. Розглянемо його реалізацію поетапно.

Перша стадія. На початковій стадії становлення колективу виділяються такі виховні завдання: педагогічна допомога учням у визначенні суспільно значущої мети, яка стала б перспективою життя колективу і, яка б поступово набула для кожного вихованця морального сенсу; створення умов для досягнення мотиваційно-цільового об'єднання колективу і розгортання безперервної колективної діяльності; сприяння розвитку відносин відповідальної залежності в групі; надання допомоги у формуванні активу групи (органів учнівського самоврядування); стимулювання у вихованців інтересу до різноманітних видів діяльності, допомога учням в оволодінні способами колективної творчої діяльності. Спочатку ця допомога відчутна, але поступово ініціатива передається учням і вони можуть самостійно вирішувати проблеми, що виникають.

Друга стадія Період згуртування групи включає наступні виховні завдання: створення передумов для подальшого ускладнення цілей, завдань, способів організації колективного життя; стимулювання розвитку повного самоврядування в колективі, засноване на відносинах

творчої співпраці, взаємонавчання його членів, надання допомоги в посиленні соціально-значущої мотивації і професійних інтересів кожного вихованця. Педагог також сприяє регулюванню міжособистісних взаємин в учнівському колективі.

Третя стадія. Цей період характеризується досягненням колективом високих результатів у своєму розвитку. Джерелом саморуху колективу виступають цілі, що постійно ускладнюються, і життєдіяльність вихованців. Допомога педагога набуває аналітико-корегуючої спрямованості.

До специфічних виховних завдань цього етапу можна віднести: надання допомоги вихованцям в успішному завершенні середньої (у школі) і професійної (в училищі) освіти, у визначенні життєвих планів учнів; підготовка їх до самостійного трудового життя. Завдання подальшого колективотворення такі: сприяння в збагаченні колективного життя вихованців духовно моральними знаннями, формуванні гуманістичних міжособистісних відносин у колективі; створення умов для розвитку індивідуальності кожного вихованця; підтримка їх прагнення до самовиховної діяльності.

Таким чином педагог-професіонал уміло об'єктивізує задані цілі виховання в діяльності учнівської групи, класу. Для немайстра характерне сприйняття виховних завдань у цілому, без необхідної їх диференціації відповідно до конкретної педагогічної ситуації, що приводить до стихійності і невизначеності виховного процесу.

Постановка вихідної мети, завдань педагог-майстер вже на цьому етапі супроводжує одночасним проектуванням очікуваного результату діяльності. Він співвідносить мету з майбутнім результатом, моделює різноманітні способи досягнення поставленої мети. Професійно підготовлений педагог повною мірою усвідомлює, що процес пізнання двосторонній: він сам у цей період може стати об'єктом пильної уваги і вивчення з боку учнів. Тому вчителем ретельно продумуються різні засоби педагогічної взаємодії, сфера взаємин з вихованцями. При цьому враховується своєрідність учнівського колективу старшокласників загальноосвітньої школи та учнівської молоді в ПТНЗ, складність і суперечності розвитку особистості в юнацькому віці, прагнення юнаків до самопізнання, самоствердження, самостійності. Такий педагог розуміє, що юнацький вік супроводжується значним розширенням діапазону соціальних зв'язків, досвіду відносин і діяльності.

Педагог-немайстер не прагне глибоко аналізувати сферу взаємин, способи спілкування з учнями. Він відразу переходить до дій без зайвих, на його думку, роздумів. Тому етап цілепокладання у немайстра вкрай згорнутий.

Отже, повний цикл початкової стадії можна простежити тільки у вихователя-професіонала. Загальна логіка його дій така: осмислення стратегічних завдань виховання; співставлення їх із завданнями загальноосвітньої або професійної школи; аналіз з цих позицій вихідної інформації про роботу учнівської групи, класу; формування разом з учнями мети і завдань конкретного учнівського колективу; моделювання засобів педагогічної взаємодії, сфери взаємин з учнями.

II етап. Цілездійснення. Його сутність – реалізація поставлених завдань. Для педагога-майстра етап починається з планування спільної діяльності з учнівською групою, класом. Плани таких педагогів мають свої особливості.

1. Уміле, усвідомлене об'єктивування вимог державних документів в діяльності конкретного учнівського колективу.

2. Цілісність і внутрішня єдність всіх напрямів виховної роботи, що здійснюється спільно з колективом вихованців.

3. Урахування і на цьому етапі специфіки вікових груп учнівської молоді у різних типах навчальних закладів.

4. Наступність у плануванні різних етапів діяльності учнівського колективу.

5. Поєднання стратегічних, тактичних і оперативних завдань плануванні виховної діяльності.

6. Осмислення специфічних форм і методів роботи з органами учнівського самоврядування.

Зважаючи на класифікацію педагогічних задач, запропоновану А.П. Акімовою, ми на конкретному прикладі покажемо вирішення одного із стратегічних завдань, через ряд тактичних і оперативних. Стратегічне завдання: виховання культури розумової праці, відповідального ставлення до навчання, формування в учнів потреби самостійно здобувати знання, розвиток різнобічних пізнавальних інтересів і здібностей.

З цією метою: а) провести анкетування з таких питань:

1. «Твої пропозиції щодо підвищення відповідальності кожного учня за результати навчальної праці»

2. «Як впливають набути в процесі навчання знання на твій вибір професії, життєве самовизначення?»

3. «Твої пропозиції щодо підвищення рівня пізнавального інтересу учнів»

б) провести індивідуальні бесіди з учнями з питань: Я.А. – як працює додатково з математики і фізики? В.М. – які виникають труднощі у самостійній роботі? П.А. – яку додаткову літературу вивчає з історії? К.А. – як планує виконання домашніх завдань з української мови?

в) створити умови для включення кожного учня в предметні гуртки, факультативи, лекторії, клуби, враховуючи їх інтереси;

г) за участю психолога провести бесіди на тему: «Пізнай себе», «Твої можливості, людина»;

д) вести педагогічні спостереження над учнями, які навчаються посередньо – Б., Р., З., тощо.

е) продовжити роботу семінару «Вчися вчитися»;

ж) спільно з учнями підготувати і провести огляд науково-популярних журналів;

з) сприяти проведенню в групі конкурсу ерудитів «Що? Де? Коли?»;

и) допомогти організувати екскурсію по пам'ятних місцях м. Житомира;

к) сприяти залученню учнів до декади з історії: «Стародавня і нова наука історія»;

л) спільно з учнями взяти участь у проведенні «Днів науки, техніки, виробництва».

Інший підхід у педагога-немайстра. Слабке уявлення специфіки виховного процесу, невміння конкретизувати загальні цілі і виховні задачі в діяльності учнівської групи, негативно позначаються на процесі планування. Аналіз планів виховної роботи немайстрів дозволив виділити суттєві недоліки.

1. Невизначеність і аморфність стратегічних, тактичних і оперативних виховних завдань, «відбувається підміна кінцевих цілей окремими, відбувається деформація цілей, зміна акцентів у діяльності і порушення в педагогічному процесі» [87, с. 42]. Як подібний приклад приведемо одне робочих завдань з плану вчителя: Б.І. – «прикласти всі сили до того, щоб всі уроки і позакласні заходи сприяли всебічному розвитку особистості» та ін.

2. Нерозуміння закономірностей виховного процесу, специфіки юнацького віку призводить до того, що вже при плануванні відбувається применшення ролі учнівського колективу, позиції вихованця, який виступає для такого вчителя лише як об'єкт педагогічної дії. У планах роботи досить чітко простежується авторитарний стиль педагога. Прикладом можуть служити наступні витяги з планів роботи: «провести засідання учнівського активу групи...», «провести учнівські збори на тему...», «підготовка до свят і пам'ятних дат», «звіт учнів про виконання своїх доручень...», «усім взяти участь у суботнику», «всім підготуватися до участі в конкурсі професій» та ін.

3. Відсутність диференційованого підходу до учнів різних вікових груп. Так, у плані виховної роботи можна зустріти такі пункти без жодного цільового обґрунтування: «подивитися кінофільми, присвячені Т.Г. Шевченко», «продовжити бесіди про культуру поведінки», «кожному учневі посадити по два дерева», «бесіда про підтримку чистоти свого робочого місця».

4. Наявність традиційного функціоналізму виражається в переважанні будь-якого одного виду діяльності, наприклад, роботи з трудового або естетичного виховання. Як наслідок – ізолюваність окремих ланок виховного процесу, руйнування його цілісності.

Отже, неусвідомленість загального й особливого у виховній діяльності з учнівською молоддю має негативні наслідки в плануванні виховної роботи майстра.

З урахуванням розробленого плану професійно підготовлений педагог приступає до розробки засобів досягнення мети. Це відноситься перш за все до виховної інформації, яка відбирається на основі систематичного вивчення запитів, потреб, вікових особливостей вихованців, аналіз матеріалів у молодіжних виданнях або проблем, що обговорюються на радіо- і телебаченні. Для творчо працюючого педагога притаманно прагнення знайти цікаву думку, спільно з учнями урізноманітнити, зробити змістовнішими форми і методи виховної роботи в класі, учнівській групі. Учитель-майстер ретельно відбирає свій педагогічний «інструментарій» і знов вдається до елементів моделювання. Він намагається вже в цей період зрозуміти механізми взаємодії в учнівському колективі, враховуючи взаємозалежність усіх компонентів конкретної педагогічної системи. Педагог розуміє, що діяльність цієї системи багато в чому визначається суб'єктом управління, тому педагог-майстер прагне знайти точки опори в учнівському колективі. Зазвичай, особлива увага приділяється органам учнівського самоврядування. І якщо такі органи з певних причин не відповідають своєму призначенню, педагог спільно з учнями починає вести пошук реального, авторитетного, дієздатного активу, який стає на чолі колективу. Розробка засобів педагогічної взаємодії на основі попереднього моделювання своєї діяльності дає можливість майстрові приймати більш конкретні рішення щодо подальшої організаторської тактики за допомогою доцільних для кожного етапу способів дії.

Відомо, що успіх і рівень соціально-психологічної зрілості колективу значною мірою обумовлений його здатністю вирішувати різні творчі організаторські задачі. Тому педагог-вихователь допомагає учням опанувати способами групового обговорення творчої задачі. В якості таких задач можуть виступати різноманітні колективні творчі справи (учнівські збори, вечори, диспути, конкурси, екскурсії), які послідовно відтворюють етапи виховної діяльності.

1. Спочатку педагог аналізує рівень розвитку групи та її готовність до обговорення поставленої творчої задачі, моделює можливі варіанти її вирішення, осмислює способи взаємодії з вихованцями.

2. Далі процес моделювання задачної ситуації педагог здійснює спільно з найбільш підготовленою групою учнів. Проблема обговорюється спочатку з урахуванням досвіду учнів. Проте цього виявляється недостатньо. Виникає потреба в новому джерелі знань, в якості якого може виступати педагог або додаткова література, інша інформація. Він пропонує різні версії вирішення проблеми. Відбувається обмін думками, виробляється спільна позиція з цього питання. Потім обирається ведучий, достатньо компетентний учень, якому доручають вести подальше обговорення проблеми в групі. При необхідності він може одержати консультацію у педагога щодо ведення групової дискусії.

3. Розгляд проблеми переноситься в групу. Ведучий прямовує активність учасників обговорення на пошук шляхів та способів розв'язання поставленої задачі. Можливий варіант конкурсу на кращу пропозицію, застосування методу «мозкової атаки». Учитель виступає як активний учасник дискусії. Важливо, щоб всі присутні брали участь у дискусії. Кожна висловлена пропозиція стисло записується у вигляді резюме.

4. Всесторонньо аналізуються достоїнства і недоліки кожної ідеї, що поступила, яка послідовно оцінюється всіма учасниками.

5. Відбувається вибір найбільш оптимального варіанту розв'язання поставленої задачі. Приймається рішення всією або ініціативною групою про спосіб дії в задачній ситуації, що розглядається, враховуючи критерії значущості, новизни, привабливості, наявності умов, що дозволяють реалізувати ці пропозиції.

6. Вибирається ініціативна група, яка розробляє план реалізації запропонованого способу досягнення мети, розподіляє доручення.

7. Далі відбувається процес цілествердження ідеї шляхом зовнішньої і внутрішньої координації і контролю дії всіх його учасників.

Після виконання поставленої задачі здійснюється порівняння досягнутого з бажаним результатом, а також аналізується й оцінюється ефективність проведеної роботи. Таким чином, вирішується розв'язання конкретних творчих задач.

Педагог-немайстер спеціально не виділяє творчі задачі. Проте, такі задачі можуть виникати за певних обставин, наприклад, у випадку, якщо групі доручили провести одну з виховних справ (вечір, зустріч). При цьому педагог покладається тільки на себе. Він, зазвичай, шукає подібний сценарій, методичну розробку. Потім збирає групу старанних учнів, яким доручається вивчити сценарій. Після організації ряду репетицій проводиться захід. У такому випадку всі етапи розв'язання творчої задачі вкрай спрощені і згорнуті. Такий захід не викликає інтересу в учнів, оскільки здійснюється формально, без урахування думки та пропозицій самих вихованців. Зрозуміло, що ініціатива за цих умов належить учителеві, який сам все організовує, а учні пасивно слідує за ним.

Особливі труднощі в роботі педагога-вихователя викликає сфера взаємин з вихованцями. Останнє найчастіше визначається позицією педагога, його педагогічним тактом. Найбільшого поширення набули дві протилежні позиції. Одні педагоги, вважаючи, що учні недосвідчені, тому педагоги адмініструють, нав'язують вихованцям свою думку, гальмують будь-який прояв ініціативи і самодіяльності. Інші – вважають учнів достатньо дорослими, тому самоусуваються від колективних справ у групі. І та й інша позиція негативно позначається на роботі з учнівською групою, оскільки відповідно представляють авторитарний і ліберальний стиль керівництва.

В останні роки, не зважаючи на труднощі, все більш упроваджується демократичний стиль керівництва, який, однак нічого не має спільного з анархією і стихійністю виховного процесу. Співпраця вихователя і вихованців передбачає функціональний розподіл доручень в організації навчально-виховного процесу, його високу ефективність, що впливає з його гуманної спрямованості. Така співпраця сприяє самовиховній діяльності вихованців за підтримкою педагога-вихователя. Відомо, що особистість формується зсередини і цей процес вельми індивідуальний. Розвивальне середовище слугує учневі певним підґрунтям, ресурсом, необхідним для його подальшого розвитку. Отже, саме на педагогові лежить обов'язок наблизити до учнів ці ресурси, створюючи сприятливі для них умови. Проте деякі вчителі, викладачі прагнуть штучно прискорити процес розвитку особистості, намагаючись постійно твердити прописні істини, вдаючись до моралізації. При цьому слово втрачає своє істинне значення, відповідно вихованець втрачає здатність самостійно мислити, що приводить до його внутрішньої пасивності і душевної глухоти. Внутрішній світ вихованця істотно збіднюється. Тому виховна діяльність педагога повинна докорінно змінюватися. Прогресивний розвиток особистості можливий лише в такому виховному середовищі, яке б мало гуманістичну розвивальну спрямованість та було пов'язане з особистісними потребами вихованця.

Отже, етап цілездійснення різними способами реалізується в діяльності педагога-майстра і педагога-немайстра. Для роботи немайстра властиве випадіння цілого ряду істотних моментів у всіх ланках цього етапу. Завершеність і цілісність притаманна тільки діяльності майстра. Послідовність його дій така: планування реалізації намічених цілей і завдань; розробка засобів досягнення мети; прийняття рішення, організація конкретної діяльності через колектив учнів класу; регулювання сфери взаємин у колективі.

ІІІ етап. Цілествердження. Він в своїй основі містить оцінку досягнутих результатів, зіставлення їх з початковою метою. Педагог-майстер спільно з учнями піддають всебічному і глибокому аналізу кожен, навіть незначний, етап своєї роботи, співвідносять власні успіхи і невдачі з результатом діяльності учнівської групи. Підсумки останнього завжди обговорюються на загальних зборах. Тут аналізуються досягнуті успіхи і виявляються причини недоліків, намічаються шляхи їх усунення, формуються нові цілі на наступному етапі роботи учнівського колективу. У педагога-немайстра – аналіз, серйозне осмислення своєї діяльності і роботи учнівської групи в цілому і за окремими етапами майже відсутній, тому з року в рік (від заходу до заходу) повторюються ті ж помилки. Причиною невдач такі

педагоги вважають пасивність учнів, їх небажання брати участь у суспільній роботі і взагалі невдалий підбір учнів у групі або класі.

Для майстра характерна висока результативність всього навчально-виховного процесу і високий рівень розвитку учнівського колективу. Немайстер має посередні результати у цьому напрямі. Такі висновки засновані на вивченні практичного досвіду і були перевірені і спеціальними методами.

Отже, проаналізовано особливості етапу цілествердження в діяльності педагогів-вихователів з різним рівнем майстерності, які відображаються переважно в їх результативності. Виявлено, що для діяльності немайстра властиві посередні результати, які позначаються на ступені розвитку колективу вихованців і на рівні задоволеності його своєю роботою. Основна причина, мабуть, полягає в недостатньо розвиненій сфері мотивації, слабкому володінню немайстра знаннями і вміннями в цій сфері.

Педагог-майстер має високі показники своєї виховної діяльності, які відображаються й у високому рівні розвитку учнівського колективу і достатньою мірою задоволеності своєю роботою. Причина останнього полягає, на думку майстрів, у великих творчих можливостях виховної діяльності і в тому, що виховна робота з учнями відповідає їх характеру, здібностям, знанням і вмінням.

Отже, у контексті креативної парадигми у професійній виховній діяльності слід ураховувати: а) цільові установки виховного процесу, що мають бути орієнтовані на саморозвиток особистості; б) ціннісну інтерактивну взаємодію всіх суб'єктів виховного процесу; в) полілог як основний комунікативний засіб взаємодії і пошуку істини; г) наявність «постулату вибору» (форм, методів, змісту, способів пізнання) у виховному процесі як стосовно вирішення вчителями виховних задач, що складають основний контекст професійної діяльності, так і відносно форм та методів самопізнання і саморозвитку особистості учня.

Таким чином, вершин професіоналізму досягають педагоги, що ставлять за мету сформувати засобами навчально-виховного процесу особистість учня, здатного до саморозвитку, самовдосконалення, самостійної творчості. Тобто тільки установка на кінцевий результат, пошуки засобів його досягнення, приведення їх у систему і забезпечує педагогу саморух до вершин професійної майстерності.

Література

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – К.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 584 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. М.: Просвещение. – 1976. – 176 с.
6. Окрилені творчістю: Вчитель року 2000. – Житомир, 2000. – 219 с.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с.
8. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с.
9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
10. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
11. Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность. – М.: Мысль, 1976. – 383 с.
12. Школи рідного краю / за ред М.К. Сюравчика. – Житомир, 2001. – 352 с.

УДК 378.126

Євсюков О. Ф.,

кандидат педагогічних наук,

доцент Харківського національного аграрного університету імені В.В.Докучаєва, докторант,

член-кореспондент АМСКП

ОСНОВИ ПОБУДОВИ ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В статті приділяється увага питанню формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» і побудови його іміджу для майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Зазначено, що соціальні очікування накладають відбиток не лише на зовнішні прояви поведінки особи. Доведено, що побудова іміджу викладача вищої школи має ґрунтуватися не тільки на самопізнанні, створенні Я-образу, наближеного до його реального змісту, але й на оволодінні інтерактивними вміннями, підвищенні ефективності взаємодії з іншими людьми, а також на урізноманітненні і розвитку можливостей для передачі інформації.

Ключові слова: імідж, діяльність, викладач, вища школа, магістратура.

The article focuses on the issue of formation of professional and pedagogical competence of a future higher school teacher under conditions of Magistracy in specialty "Higher Education Pedagogy" and building his image for future professional and educational activity. It is indicated that social expectations are imprinted not only on the external behavior of individuals. It is proved that the construction of the image of a high school teacher should be based not only on self-knowledge and creation of I-image which is close to its real content, but also on mastering interactive skills, improving the efficiency of interaction with other people, as well as on creating diversity and developing the opportunities for information transfer.

Keywords: image, activities, teacher, higher school, Magistracy.

Постановка проблеми. Слід визнати, що значення іміджу сьогодні різко зростає, він стає важливою і необхідною компонентою комунікативної культури соціальної спільноти і особистості викладача вищої школи. Зазначимо, що фактично саме в магістратурі розпочинається процес підготовки педагога вищої школи. Сьогодні інститут магістратури в Україні знаходиться у стадії становлення. У науковій літературі відбувається жвава дискусія щодо формування певних компетентностей осіб, що навчаються за магістерськими програмами, висловлюються різні погляди на створення сучасної компетентнісної моделі магістра тощо. Разом із тим отримання магістерського ступеня – це, в тому числі, і крок до науково-педагогічної діяльності. Саме тому формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача в умовах навчання у магістратурі зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» набуває своєї актуальності і повинно мати системний характер. Одним із елементів цієї системи повинен стати процес побудови іміджу майбутнього професіонала – викладача вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми педагогіки вищої школи розглядаються в роботах Л. Артемової, Т. Борової, М. Буланової-Топоркової, О. Вишневського, С. Гончаренка, Л. Журавської, М. Згуровського, Н. Кулаковської, В. Михайловського, Л. Нечепоренко, П. Олійника, В. Ортинського, В. Паламарчук, І. Підласого, Л. Поважної, Г. Полякової, В. Федорченко, М. Фіцули та ін.

Питання застосування компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки у вищій школі досліджували Н. Алік, М. Бакум, І. Белих, І. Бойко, О. Гришко, Р. Гуріна, Г. Зайчук, В. Кремень, В. Петров, В. Петрук, Н. Пустовой, С. Раков, Т. Сорочан, Н. Соснін, Л. Тархан, А. Хуторський та ін.

Питанню визначення рівнів сформованості якостей особистості приділяли увагу такі відомі діячі педагогічної і психологічної наук, як Л. Божович, О. Гребенюк, В. Ільїн,

В. Шадриков, Г. Щукіна та інші.

Національна рамка кваліфікацій України визначає компетентність, як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [7]. В контексті нашої роботи акцентуємо увагу на професійно-педагогічній компетентності, під якою розуміють інтегральну професійно-особистісну характеристику, що визначає готовність і спроможність виконувати педагогічні функції у відповідності з нормами, діючими в конкретно-історичний момент, стандартами, вимогами тощо [5].

І. Зязюн наголошує на тому, що професійна компетентність є підвалиною педагогічної майстерності [2, с. 643].

Місце магістратури у цьому процесі ґрунтовно розглянуто В. Осадчим. Він виділяє декілька етапів: загальнокультурний допрофесійний (у середній школі), загальний професійний (педагогічні коледжі і ВНЗ), професійно-науковий (у магістратурі, коли відбувається вузька спеціалізація з педагогіки), науковий (в аспірантурі та докторантурі, де готують кадри найвищої кваліфікації) [4].

І. Зварич, аналізуючи зарубіжний досвід, вказує, що система вищої освіти США спрямована на підготовку фахівців до реалізації основних завдань соціального, економічного та культурного розвитку країни. Однією з важливих умов виконання цих завдань є підвищення якості навчального процесу, зокрема викладання навчальних дисциплін та оцінювання педагогічної компетентності викладачів у вищих навчальних закладах США на основі тестування. Автор підкреслює, що у США приділяють особливу увагу формуванню і оцінюванню педагогічної компетентності. Існують конкретні вимоги до педагогічної освіченості, знання методики планування навчального процесу, вміння оцінювати результати досягнень студентів, уміння керувати навчальним процесом тощо [3]. Зазначений підхід суттєво вплинув на якість підготовки фахівців для всіх галузей економіки країни.

О. Проценко, детально розглянувши нормативно-правове забезпечення інституту магістратури в Україні, робить висновок, що фахівець, який здобув освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр», повинен володіти поглибленими знаннями з обраної спеціальності, уміннями інноваційного характеру, навичками науково-дослідної (творчої) роботи, набути певний досвід використання одержаних знань і вміти продукувати елементи нових знань для вирішення завдань у відповідній сфері професійної діяльності [6]. Це повною мірою стосується і педагогічної підготовки.

Аналізуючи питання формування професійно-педагогічної компетентності в умовах магістратури, слід звернути увагу на роботу Л. Артемової, яка присвячує розв'язанню цієї проблеми окремий розділ з урахуванням андрагогічної специфіки при роботі з дорослими. За основу взято матеріали, апробовані автором на базі Київського міжнародного університету [1].

Мета статті – окреслити основні засади, на яких ґрунтується побудова іміджу викладача вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Варто зауважити, що імідж в тому чи іншому контексті (необхідні риси характеру, деталі зовнішності, поведінки тощо) завжди був представлений в процесах комунікації, тому у певних своїх аспектах становив предмет аналізу.

Ідеї самопрезентації розглядались науковцями у зв'язку з загальнотеоретичними проблемами спілкування, конкретизувались у складі досліджень проблеми культури спілкування, етикетної регламентації поведінки тощо.

Протягом свого життя кожна людина виконує численні ролі і представляє іншим різноманітні образи залежно від виконуваної ролі. Одні з цих ролей зумовлюються фактом народження людини (стать, місце у сім'ї, особливості зовнішності та ін.), інші створюються у процесі соціального розвитку (професія, місце у системі групових відносин – статус, дружба та ін.). Кожна з ролей накладає відбиток на поведінку людини, вимагає тих чи інших її зразків (ярликів). Так, від студента очікують результатів у навчанні, науковій і громадській роботі, самостійності, інтелектуального розвитку. Від викладача – вміння визначати мету

навчання, мотивувати студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності за предметом, що викладає, здатність формувати майбутнього професіонала.

Соціальні очікування накладають відбиток не лише на зовнішні прояви поведінки. Система ярликів починає діяти і на внутрішньому рівні – у формуванні самокритики, у створенні самооцінки. Це засвоєні з дитинства оцінки з боку інших людей – «ти приваблива», «ти лінивий», «ти розумний» та ін. Або накази і правила типу «ти повинен працювати наполегливо», «життя – постійна боротьба» та ін. Деякі з них перетворюються на внутрішні установки і відбиваються на побудові іміджу. Наприклад, людина, яку переконали у її високих розумових здібностях, у спілкуванні з іншими буде висловлювати свою думку, не боячись при цьому виглядати смішною чи некомпетентною. Отже, у формуванні своєї самооцінки слід спиратись ще й на інші канали отримання інформації про себе: порівняння себе з іншими, інтроспекцію та ін.

До основних запитань, які слід собі ставити, на нашу думку, можна віднести такі:

- Чи не надто я спираюсь на оцінку інших людей? Можливо, у мене немає власної думки про себе?

- Чи не надто часто я порівнюю себе з іншими? Це питання може відіграти позитивну роль у тому випадку, коли оцінка переваг інших людей слугуватиме критерієм оцінки власних досягнень, вибору шляхів саморозвитку.

- Чи не надто я нав'язую свою індивідуальність? Надмірне прагнення на підтвердження своєї неординарності може спричинити послаблення уваги до оточуючих, а також неприйняття з їхнього боку надто неординарного іміджу.

- Чи не наслідую я у своїй поведінці змодельовані у суспільстві (зокрема засобами масової інформації, певними групами) стереотипи? Іноді людина приймає готові іміджеві моделі зірок шоу-бізнесу, кіногероїв, лідерів групи, прагне ототожнити себе з ними, не враховуючи власні особливості, позитивні сторони і недоліки. Такий імідж, з одного боку, може надати оригінальності, з іншого – викликати неприйняття, подив, засудження. Іноді оточуючі сприймають таку людину також стереотипно, не помічаючи її індивідуальності.

- Що я маю у собі змінити? Адже деякі застарілі звички необхідно змінити, оскільки вони не «вписуються у новий імідж». Наприклад, у процесі адаптації до професійно-педагогічної діяльності потребують зміни звички, пов'язані зі студентським образом життя; протягом життя відбуваються зміни у оформленні зовнішності та ін.

- Як я контролюю свій образ у цілому? Імідж – це комплексний образ, який пропонується оточуючим. Іноді спостерігається дисгармонія окремих компонентів іміджу. Наприклад, акцентуючи увагу на бездоганній зовнішності, людина забуває про необхідність розвинутого мовлення чи манери поведінки, що відбивається на загальному враженні.

Так, побудова персонального іміджу (самоіміджу) викладача вищої школи значною мірою залежить від рівня самооцінки, її адекватності. Факт зацікавленості у собі, своєму вдосконаленні вже означає досягнення певного рівня самоповаги і наявність потенціалів для особистісного зростання.

Нерідко на перших зустрічах із викладачем його успіх у самопрезентації пов'язують з низкою зовнішніх ознак (зовнішність, одяг, постава, рухи та ін.). Однак, за умови формування надто низької самооцінки, покращення зовнішнього іміджу забезпечує обмежений ефект.

Ефект самопрезентації (формування персонального іміджу) значною мірою залежить від того, як людина оцінює свої позитивні сторони і слабкі місця, на що спрямовує свої зусилля у саморозвитку.

На наш погляд, побудова іміджу викладача вищої школи має ґрунтуватися на:

- самопізнанні, створенні Я-образу, наближеного до його реального змісту;
- пізнанні інших людей, їхніх особливостей, оволодіння механізмами сприйняття у спілкуванні;
- ознайомленні з каналами комунікації, урізноманітненні і розвитку можливостей для передачі інформації;
- оволодінні інтерактивними уміннями, підвищенні ефективності взаємодії з людьми;

- побудови своєї поведінки у відповідності з нормами моралі, приписами етикету та специфікою професійної діяльності;
- створенні сприятливого зовнішнього образу, адекватного внутрішній сутності та умовам зовнішньої ситуації [8].

Таким чином, ми можемо зробити наступні висновки:

1. Професійно-педагогічна компетентність є важливою складовою підготовки випускника магістратури зі спеціальності «Педагогіка вищої школи».
2. Побудова персонального іміджу викладача вищої школи розпочинається з формування погляду на самого себе, порівняння свого «Я» з встановленими ідеалами і стандартами.

Література:

1. Артемова Л. Педагогіка і методика вищої школи: навч.-метод. посіб. / Л. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
2. Енциклопедія освіти / АПН України; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Зварич І. Тестування педагогічної компетентності викладачів США / І. Зварич// Вища освіта України. – 2012. – №4. – С. 92–99.
4. Осадчий В. Місце магістратури у системі підготовки педагога вищої школи [Електрон. ресурс] / В. Осадчий. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N124/N124p125-133.pdf.
5. Понятие о педагогической компетентности [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dioo.ru/pedagogicheskoe-masterstvo/ponyatie-o-pedagogicheskoykompetentnosti.html>.
6. Проценко О. Б. Нормативно-правове забезпечення інституту магістратури в Україні / О. Б. Проценко [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pppt/2012_5/Procenko.pdf.
7. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України: постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. №1341 [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
8. Психологія управління: Навчальний посібник для магістрантів аграрних ВНЗ / О.Ф.Євсюков; Харк. нац. аграрн. ун-т ім.В.В.Докучаєва. – Харків, 2014. – 286 с.

УДК 377.1

Ковальчук В.А.,

*кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки
Житомирського державного університету
імені Івана Франка, м. Житомир*

ОСВІТНЬО-ВИХОВНА СИСТЕМА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються особливості освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів; виділені закономірності їх функціонування в сучасних умовах.

Ключові слова: педагогічна система, освітньо-виховна система.

The article reviews the features of educational systems in general educational institutions; color patterns of functioning in modern terms. The article gives the analysis of theoretical basics upon the definition of educational system, defines the author's view on the problem of educational system's definition. The analysis of different scientific approaches in the interpretation of the nature and structure of the educational system gives every reason to believe that there is a common understanding of this phenomenon as a particular set of interrelated human, logistical, informational, legal and other components of the educational process and educational outcomes.

Keywords: educational system, educative system.

Аналіз різних наукових підходів у тлумаченні сутності і структури педагогічної системи дає підстави стверджувати, що спільним є розуміння цього явища як сукупності особливо пов'язаних між собою людських, матеріально-технічних, інформаційних,

нормативно-правових та інших компонентів навчально-виховного процесу і результатів освіти.

Як зазначають науковці Ю. О. Грицай, Я. І. Журецький школа, як система, складається із сукупності підсистем і володіє внутрішньою упорядкованістю [1, с.21]. З позицій управління школою вчені виділяють навчально-виховну підсистему школи: зовнішні зв'язки школи, навчальна робота, позаурочна освітньо-виховна робота.

Кожному із указаних елементів не притаманна властивість навчально-виховної системи в цілому, тільки їх взаємозв'язок та взаємодія породжують інтегровані педагогічні можливості цілеспрямованого впливу на школяра. Тісний зв'язок із середовищем, який визначає зміст, методи навчально-виховного процесу, індивідуалізує напрямок, систему роботи.

Вітчизняними науковцями проводиться значна науково-дослідницька робота у напрямку розробки концепції сучасної моделі школи майбутнього. Зібраний достатній науково-методичний матеріал з означеного напрямку роботи. Одним із прикладів можна назвати наукові розробки групи дослідників Інституту педагогіки АПН України [9].

Ними розроблена інваріантна модель школи майбутнього [9, с.44], яка включає: *концептуальний компонент* (систематизовано концепцію і програму розвитку, проекти і плани розвитку школи); *управлінський компонент* (система прийняття і втілення стратегічних й тактичних рішень, які забезпечують оптимальне функціонування та цілеспрямований розвиток закладу, носить державно-громадський характер); *організаційний компонент* (структура навчального закладу, його функції та структурні підрозділи, які визначають і характеризують тип та модель школи); *освітній компонент* (освітня програма, навчальні плани та плани виховної роботи, навчальні програми, профільні та елективні курси, колективну творчу діяльність, позакласну і позашкільну роботу); *компонент соціального партнерства* (співпраця з державними, приватними, комерційними, громадськими організаціями, представниками батьківського активу та громадськості); *ресурсний компонент* (людські, технологічні, матеріально-технічні та фінансові ресурси). Ефективність розробки і впровадження варіативної моделі «Школи майбутнього» повинна визначатися на основі проведених процедур оцінювання [9, с. 96]. Науковці пропонують до їх складу включати контроль, оцінку, експертизу та моніторинг на всіх етапах розробки і впровадження моделі.

На основі вищезазначеного можемо стверджувати, що такий підхід до проблеми реформування школи як важливого і, в деякій мірі, основного соціального інституту у становленні і розвитку підростаючого покоління відображає основні сучасні тенденції у національній системі освіти і виховання. Адже зміст модернізації включає: концептуальність, альтернативність, варіативність, гуманістичний аспект, інформатизацію програмно-методичного і технологічного забезпечення. Все це вимагає удосконалення системи професійної кваліфікації і психолого-педагогічної підготовленості педагогів. Модель школи і образ її випускника – є важливими орієнтирами для проектування всієї системи підготовки педагогічних працівників. Як зазначає американський науковець Г. Річардсон, людиноцентрична школа дуже відрізняється від звичайних шкіл: в ній панують інші відносини, інші методики і інший спосіб сприйняття і взаємодії з дітьми, в ній передбачається розвиток усвідомлення ролі викладання. Для всього цього необхідний час, який часто вимірюється роками [6, с. 187]

Отже, школа однотипна за будовою, завжди рідкісна у своєму внутрішньому змісті, тобто має свої специфічні аспекти, визначені впливом середовища, суб'єктами (учні, вчителі, батьки). Ці особливості якраз і відображають сутнісну характеристику освітньо-виховної системи кожної школи.

Для перевірки істинності у виділенні особливостей розробки моделей освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів звернемося до зарубіжного досвіду. Так, у дисертаційному дослідженні М. О. Желуденко «Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини і України» розглядаються особливості створення та функціонування педагогічних систем навчальних закладів цих країн [2]. Дослідниця на основі аналізу

навчальних програм основної школи виділила провідні загальнолюдські (універсальні) цінності, які стали ядром педагогічних систем загальноосвітніх шкіл різних регіонів Німеччини. Серед основних вона виділила: відповідальність (Баден-Вюртемберг), довіра, самостійність та індивідуалізм (Гамбург), людяність та толерантність (Нижня Саксонія); відповідальність у приватному, культурному, політичному та соціальному житті, критично-конструктивний саморозвиток, самоаналіз, аналіз цінностей і норм (Північний Рейн-Вестфалія); розвиток індивідуальних здібностей та інтересів, виховання свободи та толерантності у релігійному та суспільному житті (Саксонія); розвиток продуктивного та креативного мислення, соціальна активність, толерантність до інших народів (Саксонія-Ангальт); самостійність (Шлезвіг-Голштейнія); свобода, толерантність, відповідальне ставлення до навколишнього середовища та людей (Тюрингія) [2, с.126-127]. Цей приклад підтверджує положення про варіативність як основну характеристику у створенні моделі освітньо-виховної системи як виду педагогічної системи загальноосвітнього закладу (у нашому випадку шкіл), яка відображає регіональні, соціальні, національні, етнічні, культурні та ін. особливості конкретного навчального закладу.

Педагогічна система це цілісний організм, якому притаманні процеси становлення, рух, розвиток, занепад та ін.. Це можна виразити у відповідних законах і закономірностях [7].

Враховуючи це положення у нашому дослідженні ми спробуємо виділити і охарактеризувати закономірності освітньо-виховної системи як виду педагогічної системи (її модифікації), спираючись на сучасні науково-педагогічні розробки.

Перша закономірність – *кожна освітньо-виховна система має провідну внутрішню мету, в якій виражаються причинно-наслідкові зв'язки, що визначають напрямок розвитку і забезпечують цілісність, стійкість елементів і структури*. Такою метою виступає концептуальна модель розвитку навчального закладу, основою якої є системо утворюючий фактор – діяльність, модель випускника і т.п. Ця закономірність відображає соціально-педагогічний рівень управління і керівництва освітньо-виховною системою навчального закладу.

Останні десятиліття показали, що процеси реформування шкільної освіти відображають дію цієї закономірності: від поодиноких прикладів організації освітньо-виховних систем на основі виділення програми або концепції розвитку з поступовим поширенням і набуттям масовості. Так, наприклад, створення концепції удосконалення національної школи як основоположного закладу становлення особистості у різні роки: Школа розвитку (1992), Школа мислення (1993), Школа розуміння (1994), Школа віри (1995), Школа здібностей (1996), Школа духовності (1997), Школа життєвої само творчості (1997)[3;5]. В останнє десятиліття ця проблема знайшла відображення в основних стратегічних завданнях вітчизняних науковців, практиків, і державних структур із залученням громадськості та органів місцевого самоврядування. Так, зокрема, постановою Кабінету Міністрів України від 30.08.2007 №1071 (1071-2007-п) було затверджено Концепцію державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007-2010 рр. Мета якої: розроблення варіативних й альтернативних моделей освітнього середовища, що враховуватимуть інноваційний характер освіти й будуть відповідати запитам особистості, потребам соціально орієнтованої ринкової економіки, потребам інтеграції національної системи освіти в європейський і світовий освітні простори; створення в Автономній Республіці Крим, Донецькій, Кіровоградській, Тернопільській, Херсонській областях та в місті Києві сучасних за технологічним рівнем, навчально-методичним та інформаційним забезпеченням, кадровим потенціалом загальноосвітніх навчальних закладів як осередків інноваційних освітніх територій. Розроблення та апробація демократично спрямованих механізмів управління, оптимізації, прогнозування освітніх процесів; перехід від фінансування до економіки освіти [8,с.11-17].

Вартим уваги є досвід розв'язання подібних проблем російськими науковцями і педагогами-практиками. Для прикладу можна назвати прийняття на федеральному рівні програму «Національна освітня ініціатива «Наша нова школа», яка була затверджена

4.02.2010 року [4]. Зокрема, у цій програмі обґрунтовуються необхідність і основні кроки оновлення сучасної школи. Зазначається, що головним завданням оновленої школи повинно бути розкриття здібностей кожного учня, виховання порядної і патріотичної людини, особистості, готової до життя у високотехнологічному світі. Шкільна освіта повинна будуватися так, щоб випускники могли самостійно ставити і досягати серйозних цілей, вміло реагувати на різні життєві ситуації.

Отже, вимоги часу ставлять на сучасному етапі перед кожним педагогічним колективом загальноосвітнього закладу завдання розробляти свою унікальну модель освітньо-виховної системи і впроваджувати її для досягнення основної мети – створення умов для розвитку підростаючої особистості.

Друга закономірність – *всі компоненти знаходяться в такій нерозривній єдності, що коли посилюється чи послаблюється один із них, то це суттєво відображається на освітньо-виховній системі в цілому*. Зазначимо, що ця закономірність характеризує базову основу існування системи як такої і відображає організаційно-педагогічний рівень управління. На цей процес впливають різноманітні фактори, але незмінними є особливості школи як навчального закладу, які детермінують процеси управління і керівництва, створення конкретної освітньо-виховної системи. Серед найбільш значимих вчені виділяють:

1) керівництво школи управляє діяльністю вчителів та учнів, які також є активними учасниками педагогічного процесу та суттєво впливають на його організацію, протікання та результати;

2) багаторівневість цілей управління в школі: від глобальних цілей навчально-виховного процесу до конкретної мети навчання і виховання кожного учня;

3) успіх функціонування сучасної школи, як складного організму визначається якістю організації урочної та позаурочної діяльності, діями учнівського, батьківського і педагогічного колективу, рівнем їх взаємодії, рівнем матеріально-технічної бази школи;

4) навчально-виховний процес організовується протягом цілого дня і вимагає раціональної організації у часі й просторі (рівномірно, ритмічно, з відповідною працездатністю вчителів та учнів, без шкідливого впливу на їх здоров'я);

5) школа як складний організм тісно пов'язана з іншими соціальними інститутами виховання (освітніми, суспільними організаціями та закладами). Необхідна їх координація та регулювання діяльності з метою досягнення максимально можливих результатів навчання і виховання підростаючого покоління [1, с.9].

Третя закономірність – *освітньо-виховна система є відкритою і її функціонування і розвиток неможливий без впливу різнорівневого соціального середовища (мікро, макро)*. Ця закономірність пояснює особливості професійної діяльності вчителів, дорослих у взаємодії і співпраці з учнями, спрямованої на розвиток і корекцію відносин у дитячому колективі, сприянні саморозвитку кожного учня, що характеризує психолого-педагогічний рівень керівництва і управління в системі.

Визначені закономірності виражаються через сукупність принципів, що характеризують освітньо-виховну систему як відкриту, соціальну, динамічну систему в цілому. Серед основних можна виділити: принцип зворотного зв'язку, адаптації до умов оточуючого середовища, самоуправління і самоорганізації, варіативності та ін.

Принцип зворотного зв'язку передбачає постійний контроль і оцінку відповідності створеної моделі освітньо-виховної системи вимогам чинної нормативно-правової бази у системі освіти і виховання, меті і завданням національного виховання, запитам педагогічної практики, потребам педагогічного, учнівського та батьківського колективів; встановлення і оцінку реальних здобутків і прорахунків практичної реалізації моделі, результативність її функціонування.

Принцип адаптації освітньо-виховної системи до умов оточуючого середовища реалізується через вибір і створення ідеальної моделі освітньо-виховної системи з відсутністю значних внутрішніх суперечностей, з урахуванням особливостей освітнього середовища на мікро і макро рівнях, забезпечення ефективності її функціонування та

можливості оперативного і конструктивного коригування відповідно до реальних соціально-економічних умов освітньої діяльності школи, які постійно змінюються

Принцип самоуправління і самоорганізації освітньо-виховної системи пояснюється сутнісною характеристикою цього явища, яка відтворює певні динамічні характеристики, тобто особливості функціонування, поведінку і взаємодію частин системи. Як наголошує Л. Ф. Спірін, педагогічна система – «само розвиваюча система і являє собою унікальну єдність матеріальної (фізичної) і нематеріальної (духовної) сутностей» [7, с. 1]. Відповідно для функціонування освітньо-виховної системи необхідна наявність структурних і функціональних компонентів, а також постійний зв'язок і взаємозв'язок між ними у вигляді управління та керівництва, співробітництва. В кожній освітньо-виховній системі існують протиріччя між потребами суспільства і наявними можливостями їх реалізації; протиріччя між функціями системи і різносторонніми потребами та інтересами само розвиваючих особистостей (педагогів, учнів, батьків, представників громадськості). У процесі вирішенні цих протиріч і відбувається саморозвиток і самоорганізація освітньо-виховної системи.

Принцип варіативності передбачає тенденції до зміни досягнутого для його доцільного покращення та вдосконалення, це характеризує і різноманітність і своєрідність структури кожної освітньо-виховної системи (горизонтальний рівень) і різноманітність умов її існування відповідно особливостей навчального закладу, його специфіки, освітніх та регіональних характеристик (вертикальний рівень). Відповідно кожний навчальний заклад намагається створити освітньо-виховну систему керуючись положенням варіативності з метою досягнення загальної мети – формування і розвиток повноцінної різносторонньої гармонійно розвиненої особистості. Всі виділені принципи взаємопов'язані між собою і доповнюють один одного.

Як вже зазначалося, загальноосвітній заклад є складною динамічною системою, в якій виділяються три головних взаємопов'язані аспекти: структурний (передбачає наявність необхідних складових освітньо-виховної системи закладу, що характеризує її цілісність, єдність), функціональний (забезпечує взаємодію різних підсистем, які складають єдине ціле, особливості зв'язків й функціонування) та інформаційний (реалізує можливості системи, її розвиток; взаємодію з оточуючим середовищем). Ці аспекти взаємопов'язані і взаємозалежні. Їх реалізація безпосередньо залежить від розуміння педагогічним колективом і колективом батьків значимості основної мети формування особистості школяра і важливості її реалізації в умовах конкретного навчального закладу. Багато в чому успішність досягнення поставленої мети залежить від єдності адміністративного, педагогічного, сімейного і громадського впливу. Прозорість, активність, творчість, громадянська позиція, координація та гармонізація впливів – ось неповний перелік необхідних принципів, які забезпечують ефективну співпрацю різних структур освітньо-виховної системи. Для успішного функціонування необхідна також підтримка з боку науково-методичних органів системи освіти, центральних і місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, громадських організацій у сфері розвитку та підтримки освіти у регіонах.

Отже, аналіз сутності та закономірностей функціонування освітньо-виховних систем необхідне для розширення науково-методичної обізнаності педагога у керівництві, оптимізації та перетворенні своєї професійної діяльності, допоможе йому у формуванні компетентності знаходити оптимальні, педагогічно доцільні варіанти вирішення практичних проблем в умовах конкретного навчально-виховного закладу.

Література

1. Грицай Ю. О., Журецький Я. І. Теорія і практика управління сучасною школою. Навч.-метод. посібник. – Миколаїв: МДПУ, 2002. – 256 с.
2. Желуденко М. О. Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини і України: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 /Желуденко Марина Олександрівна. – К., 2006.
3. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К., 1997. – Ч.2.

4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/1450>
5. Приходченко К. І. Педагогічні основи формування творчого середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю: дис... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Приходченко Катерина Іллівна. – Донецьк, 2008. – 611 с.
6. Ричардсон Гарри Образование для свободы. Проект школы человекоцентрированного направления. /Пер. с англ. И.Иванова, П.Петрова – М.: Издат. центр Рос.гос. гум. ун-та, 1997. – 211 с.
7. Спирин Л.Ф. Сущность педагогических систем: к теории и методологии вопроса /Л.Ф. Сирин – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/novosti_i_problemy/6_2/.
8. Школа майбутнього / упор. Н. Л. Мурашко. – К.: Шк. світ, 2011. – 128. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
9. Школа майбутнього як інноваційний заклад освіти: Наук.-метод. посіб./ Мадзігон В. М., Ващенко Л. М., Даниленко Л. І. та ін., за ред. д.пед.н, проф.. В. М. Мадзігона. – К., 2010. – 144 с.

УДК 37.014.7

Козлакова Г. О.,
доктор педагогічних наук,
професор Інституту вищої освіти НАПН України, м. Київ
Колб Л. І.,
кореспондент газети "Вісті", м. Київ

ОСНОВНІ ЗМІНИ В НАУКОВО-ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

Статтю присвячено аналізу основних змін, що їх закладено до нового Закону "Про вищу освіту", а також розгляду практичних можливостей їх урахування у практиці діяльності вищих навчальних закладів України. Зазначено, що новий Закон проголошує автономність і незалежність ВНЗ з багатьох питань. Зокрема, ВНЗ зможуть самостійно розробляти і впроваджувати навчальні і наукові програми і спеціалізації, створювати на своїй базі наукові парки, підприємства. Закон спрощує процедуру академічної мобільності і дає можливість по-новому розподіляти бюджетні місця. Акцентовано увагу на збільшенні кількості студентів, що отримують стипендії, а також на підвищенні розміру стипендії. З метою створення умов для наукової діяльності зменшено обсяг навчального навантаження викладачів.

Ключові слова: вища освіта, Закон "Про вищу освіту", освітній процес, вищий навчальний заклад, викладачі, студенти, науково-педагогічні працівники.

This article is devoted to the analysis of the major changes incorporated in the new Law "On Higher Education" and considers practical opportunities of their implementation in the activities of higher education establishments of Ukraine. It is noted that the new law declares the autonomy and independence of Universities on many issues. In particular, Universities will be able to develop and implement educational and scientific programs and specializations, build science parks, businesses on their own bases. The Law simplifies academic mobility and enables a new way of distribution of budget places. Attention is focused on increasing the number of students receiving scholarships and increasing the size of scholarships. The workload of teachers is reduced in order to facilitate their research activities.

Keywords: higher education, the Law "On Higher Education", education, higher education institutions, teachers, students, research and teaching staff.

У липні 2014 р. Президентом України підписано новий Закон "Про вищу освіту" (далі - Закон). У зв'язку із цим виникає багато очікувань, сподівань і запитань щодо подальших кроків тлумачення, запровадження і виконання основних положень Закону. Істотно, що наукові працівники Інституту вищої освіти НАПН України мають взяти участь у роз'ясненні основних положень Закону та особливостей впровадження його в освітній процес вищої

школи. Розглянемо детальніше певні конкретні зміни в освітньому процесі, що закладено у новому Законі, які стосуються адміністрування вищих навчальних закладів, діяльності викладачів, навчання студентів та присудження наукових ступенів.

1. Організація освітнього процесу.

1.1. Магістри стануть усі випускники вищих навчальних закладів (ВНЗ).

Замість молодших спеціалістів і спеціалістів будуть молодші бакалаври, бакалаври, магістри, доктора філософії і доктора наук.

Новий Закон набув повноважень, а тому усі наукові ступені і вчені звання, що присуджуються в Україні студентам, молодим ученим, науково-педагогічним працівникам в українській системі освіти стануть аналогічними до існуючих у багатьох європейських країнах.

Отже, ліквідовано ступінь молодшого спеціаліста, спеціаліста і кандидата наук, вони матимуть назви молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії і доктор наук. Не виключено, що для одержання ступеня магістра буде необхідний єдиний державний кваліфікаційний екзамен. Можливість його проведення прописано у Законі, а порядок проведення ще має встановити Кабінет міністрів України. Зараз ступінь магістра студент одержує після складання державних екзаменів і захисту дипломної роботи.

Ті студенти, які зараз навчаються на спеціалістів, або вступили на навчання до набуття Законом чинності, одержать дипломи спеціаліста, які автоматично будуть прирівняні до диплома магістра.

Аналогічно молодші спеціалісти - вони закінчують навчання, а після набуття законом чинності вони прирівнюються до молодших бакалаврів. Останній раз молодших спеціалістів і спеціалістів набиратимуть до вступу у ВНЗ у 2016 році, тобто перехідний процес триватиме ще принаймні п'ять років.

З обігу в освітній сфері зникають такі поняття як "акредитація ВНЗ", залишаються просто університети, інститути, академії, коледжі. До цього часу неповна, базова і вища освіта відповідно означала одержання диплома молодшого спеціаліста, бакалавра і спеціаліста (магістра). Замість цього, як у більшості європейських держав, в Україні впроваджується трьох ступенева система освіти: початковий рівень вищої освіти (короткий цикл), перший рівень – бакалаврський, другий рівень – магістерський і третій для майбутніх докторів філософії (PhD-студентів). Також Законом встановлюється науковий рівень освіти для майбутніх докторів наук.

1.2. Національне агентство із забезпечення якості освіти.

Повноваження дозволу на відкриття нових спеціальностей і стеження за якістю освіти у ВНЗ має Національне агентство із забезпечення якості освіти.

Міністерство освіти і науки (МОН) скорочує свої повноваження. Реформа вищої освіти передбачає суттєвий контроль за якістю освіти. Тому у системі освіти з'являється Національне агентство із забезпечення якості освіти (далі - Агентство), до якого передається значна частина прав і повноважень МОН.

Відповідно до Закону, Агентству передаються повноваження щодо:

- аналізу і стеження (моніторингу) якості вищої освіти, формування критеріїв його оцінки, за якими встановлюються рейтинги ВНЗ
- акредитації університетських спеціальностей, навчальних програм
- здійснення експертизи, за наслідками якої готується висновок для МОН щодо надання ВНЗ ліцензії на відкриття нової спеціальності або ні
- затвердження стандартів вищої освіти за погодженням з Агентством.

До складу Агентства увійдуть 25 осіб: двох учених делегує Національна академія наук, по одному від кожної галузевої академії, 13 представників ВНЗ, три особи від працедавців, 2 особи (студенти) від студентських організацій.

При цьому до складу Агентства не можуть входити керівники НАН, ВНЗ, або їх заступники. Усі члени Агентства обираються терміном на три роки, одна особа не може бути у складі Агентства понад два терміни. Перший склад Агентства має бути сформованим

упродовж трьох місяців після набуття Законом чинності, усі члени першого складу обираються на 2-4 роки.

1.3. ВНЗ стануть автономними і більш відкритими.

Університети можуть відкривати рахунки у банках, а ректори будуть обиратися усіма викладачами та за участю частини студентів.

Новий Закон проголошує автономність і незалежність ВНЗ з багатьох питань. Наприклад, ВНЗ зможуть самостійно розробляти і впроваджувати навчальні і наукові програми і спеціалізації, створювати на своїй базі наукові парки, підприємства, що виконують наукову та інноваційну діяльність типу стартап, бізнес-інкубатор тощо. Крім того, що стосується освітньої та наукової діяльності, ВНЗ стають вільними щодо організації фінансової діяльності, тобто ВНЗ одержує право самостійно розпоряджатися своїми прибутками, при цьому кошти, одержані як плата за навчання, не можуть бути переведені до державного або місцевого бюджету; відкривати поточні і депозитні рахунки у банках; брати кредити.

Закон передбачає додаткові привілеї для університетів зі статусом національний та дослідницький. Наприклад, право на пріоритетне фінансування із держбюджета, можливість перерозподілу держбюджетних місць у межах однієї галузі знань, але не більше 5% від загальної кількості бюджетних місць.

Разом з автономією передбачається контроль за діяльністю ВНЗ. Як зазначено вище, усі документи про свою фінансову діяльність, про майно ВНЗ має розмістити на своєму сайті, щоби громадськість мала доступ до цієї інформації. Крім того, ВНЗ зобов'язані створити внутрішню систему забезпечення якості освіти.

1.4. Оновлена процедура обрання ректора.

Обиратимуть ректора у ВНЗ кожні п'ять років (за старим законом 5-7 залежно від наявності статусу національного). Змінюється процедура обрання ректора, його мають обирати на прямих виборах усі викладачі і представники студентства (у старому законі процедура не була чітко прописаною). Контракт підписують з претендентом на посаду ректора, який набрав понад 50% голосів.

Новий Закон спрощує процедуру академічної мобільності. Університети приймають остаточне рішення про визнання дипломів про освіту і наукові ступені під час прийому на навчання або роботу. Раніше була необхідна процедура нострифікації через МОН, що могла займати багато часу, а іноді випускнику іноземного ВНЗ, навіть професору пропонувався повторний захист.

У даний час університети можуть без проблем запрошувати іноземних викладачів, запроваджувати гостьові навчальні курси, сплачувати достойну зарплатню запрошеним професорам з університетів європейських країн.

1.5. Бюджетні місця у ВНЗ розподілятимуться по-новому.

Бюджетні місця можуть одержати навіть приватні ВНЗ.

Кількість бюджетних місць для вступників залишається на попередньому рівні – не менше, ніж 51% від загальної кількості випускників. Але процедура їх розподілу стане іншою. До 01 січня 2016 р. 80% від загальної кількості бюджетних місць для бакалаврів має розподілятися на основі показників минулого року та пропозицій університету. Решта 20% бюджетних місць – за підсумками подання заяв від абітурієнтів під час вступної сесії, залежно від того, на які спеціальності підуть вступники з високими результатами ЗНО. При цьому на бюджетні місця може розраховувати навіть приватний ВНЗ.

З 01 січня 2016 р. процедура розподілу бюджетних місць змінюється. Вступники мають подавати заяви не до ВНЗ, а до Українського центру оцінювання якості освіти. У заяві треба буде вказати спеціальність, на яку бажає вступати абітурієнт, а також декілька ВНЗ у пріоритетному порядку. За результатами ЗНО має формуватися загальний рейтинг абітурієнтів по кожній спеціальності, та на його підставі абітурієнти розподілятимуться по кожній спеціальності до вказаних у заяві ВНЗ на бюджетні місця.

Якщо абітурієнт вступає до ВНЗ, той ВНЗ одержує фінансування. Наприклад, державне

замовлення на ІТ-спеціалістів складає 1000 осіб, а цю спеціальність бажають одержати 7000 осіб, то фінансування спрямовується в той ВНЗ, куди записалися абітурієнти, які проходять на бюджетні місця. Для пільгових категорій вступників по кожній спеціальності залишатиметься не більше 5% бюджетних місць.

2. Інновації для студентів.

2.1. Вступ до ВНЗ – лише через Зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО).

Уведено поняття вагового коефіцієнту, тобто “вага” кожного сертифіката ЗНО стане не менше 20% від загального конкурсного бала, а атестату – 10%.

У Законі чітко прописано, що на перший курс ВНЗ можна поступити лише за сертифікатом ЗНО, після складання тестів зовнішнього незалежного оцінювання. Випускники коледжів, майбутні магістри, майбутні доктори філософії вступають за результатами вступних екзаменів.

Як і раніше, конкурсний бал абітурієнта вираховується як сума балів сертифікату ЗНО, середнього балу атестата, результатів творчого конкурсу (якщо він необхідний) і додаткових балів за досягнення у навчанні. Додаткові бали враховуються за перемогу у Всеукраїнському етапі предметної олімпіади, у конкурсі Малої академії наук або успішне закінчення підготовчого відділення. Для підрахунку вводяться вагові коефіцієнти: сертифікат ЗНО – до 20%, середній бал атестата – до 10%, творчий конкурс – до 50%, додаткові бали – до 5%.

Скільки “важитимуть” ці бали під час вступу, кожен ВНЗ визначає самостійно та оприлюднює їх у своїх Правилах прийому, що мають бути оприлюднені не пізніше 15-го жовтня.

2.2. Навчальне навантаження в годинах перераховується у кредити.

Кредити використовуються у Болонській системі. Обсяг одного кредиту ЕКТС дорівнює 30 годинам.

Новий закон полегшує іноземним ВНЗ розуміння наших наукових ступенів і навчального навантаження, завдяки чому очікується полегшення академічної мобільності. Для цього відповідно до Закону, впроваджується поняття кредиту ЕКТС – одиниці виміру обсягу навчального навантаження студента, що використовується у Болонській системі. Чітко прописано, скільки кредитів має набрати студент для одержання певного ступеня, наприклад, для бакалавра – 180-240, для магістра – 90-120. При цьому інформація про перелік дисциплін, оцінку по кожній з них та кількість кредитів, одержаних студентом, буде представлено у Додатку європейського зразка до Диплому.

2.3. Стипендії мають бути на рівні прожиткового мінімуму.

Стипендії мають одержати не менше, ніж 2/3 студентів кожного курсу.

Відповідно до Закону, мінімальна стипендія не може бути меншою за прожитковий мінімум. Для порівняння - зараз стипендія дорівнює 730-830 грн., а прожитковий мінімум складає 1218 грн. Розмір стипендії підвищуватиметься поетапно, до 01 січня 2015 р. Кабінет Міністрів має визначити, яким чином це буде здійснено.

Законом передбачається, що стипендію одержуватимуть не менше двох третіх від кількості студентів на кожному курсі кожної спеціальності. Студенти, які навчаються за бюджетною формою навчання на першому курсі, у першому семестрі усі без виключення одержують мінімальну стипендію.

Отже, значно більша кількість студентів одержуватимуть стипендії.

3. Інновації для викладачів.

3.1. Педагогічне навантаження викладачам буде знижено.

Педагогам обмежено навантаження до 600 годин за рік замість 720-900.

Педагогічне навантаження викладачів значно зменшується. Максимальне навантаження на одну ставку не може перевищувати 600 годин за рік (у старому законі 720-900, що у двічі більше, ніж у європейських ВНЗ).

Це дозволить викладачам мати більше часу на наукову діяльність, власний розвиток і покращення своїх навчальних курсів. Проте у Законі зазначено, що скорочення навантаження не стає підставою для збільшення кількості штатних одиниць викладачів.

Відповідно до Закону, студенти зможуть обирати до 25% навчальних курсів, у старому законі було лише проголошено про можливість обрання дисциплін. Зараз за згодою керівника факультету студенти можуть обирати курси з інших рівнів освіти, наприклад, бакалавр може записатися на деякі курси з магістерської програми.

3.2. Дисертації і дипломи мають бути викладеними до мережі Інтернет.

За якістю освіти можна буде стежити он-лайн.

З даного часу багато освітянських процесів стануть прозорими. Наприклад, один із них – атестація магістрів, майбутніх докторів філософії та майбутніх докторів наук. Відповідно до Закону, захисти цих робіт мають проходити відкрито, тобто на захистах може бути присутньою будь-яка людина. Присутні на атестації можуть вільно записувати або знімати цей процес на відео. Самі дисертації з відгуками опонентів мають публікуватися на сайтах ВНЗ, що вважається одним із способів боротьби із плагіатом і псевдоученими.

Більш прозоро мають працювати і ВНЗ. Закон вимагає від адміністрації ВНЗ публікацію на сайті університету бюджетів та їх проектів, інформацію про майно установи, проведення тендерів, штатний розклад, фінансові звіти, звіти про надходження і використання коштів тощо. Будь-яка передача майна ВНЗ та бюджет мають обговорюватися на загальних зборах трудового колективу.

Ще одна інновація – ВНЗ мають запровадити внутрішню систему моніторингу якості освіти та щорічно публікувати на сайтах його результати з оцінками студентів, викладачів та інших науково-педагогічних працівників. Таким чином абітурієнти, студенти інших ВНЗ і працедавці матимуть можливість спостерігати ці дані з відповідними висновками. Розробники Закону впевнені, що це допоможе стимулювати ВНЗ до підвищення якості освітніх послуг.

Наступна інновація – зараз будь-яка людина на сайті МОН зможе переглянути, чи має даний ВНЗ ліцензії, сертифікати про акредитацію, а також перевірити на чинність той або інший диплом про освіту. Усе це буде можливим завдяки даним з **Єдиної державної електронної бази** даних з питань освіти, що включатиме в себе три реєстри - Реєстр вищих навчальних закладів (відкритий для усіх), Реєстр документів про вищу освіту (обмежений доступ, для перевірки чинності диплома) та Реєстр сертифікатів ЗНО, що буде доступним під час вступної кампанії.

3.3 .За науковий плагіат – відповідне покарання.

За плагіат Законом передбачається покарання у вигляді скасування ученого ступеня.

Особлива увага приділяється у Законі боротьбі із науковим плагіатом у роботах випускників, докторів філософії і докторів наук. раніше у законі взагалі не було згадки про плагіат. Відповідно до нового Закону, кожен ВНЗ має опрацювати власну систему виявлення і боротьби із плагіатом.

Особа, в роботі якої виявлено плагіат, буде покараною зняттям наукового ступеня. Дана норма стосується як тих, хто збирається захищатися, так і тих, хто захистився і вже має науковий ступінь.

Нажаль, постраждають від плагіату й інші учасники атестаційного процесу. Наприклад, науковий керівник, опоненти, які надали позитивні відзиви про роботу, і голова спеціалізованої вченої ради, де захищалась дисертація, позбавляються права брати участь у роботі спецради на два роки.

ВНЗ або наукова установа, у свою чергу, на один рік позбавляються права акредитації постійно діючої спецради та права створювати одноразові спецради.

Висновки, рекомендації.

1.Закон “Про вищу освіту” набрав чинності із 6 серпня 2014 р., але це не означає, що миттєво все почне змінюватися. МОН вже розіслало лист з додатковими роз’ясненнями до Закону.

2.Новий Закон значно розширює права та автономію ВНЗ, вони можуть самостійно розпоряджатися фінансами, але в той же час мають бути відкритими, публікувати на сайтах звіти про фінансову діяльність, дипломні роботи і дисертації, що подаються до захисту.

3.Змінюється процедура вступу до ВНЗ та розподілу бюджетних місць, ВНЗ матиме державне фінансування залежно від того, чи підуть на навчання до цього ВНЗ абітурієнти.

4.Головною метою Закону проголошується інтеграція до європейського освітнього простору, а тому можна побажати усім працівникам освіти і вищої школи України нових творчих успіхів у нових умовах.

На завершення статті необхідно зазначити, що великий обсяг копіткої, наполегливої праці виконали представники робочої групи щодо розробки проекту Закону на чолі з академіком НАН України, ректором НТУУ"Київський політехнічний інститут" М.З. Згуровським, що тривала понад два роки. У складі робочої групи активно співпрацювали академік, перший віце-президент НАПН України доктор педагогічних наук, професор В.І. Луговий, завідувач відділу Інституту вищої освіти НАПН України доктор педагогічних наук Таланова Ж.В. та інші.

Можна сподіватися, що обговорення питань практичної реалізації Закону триватиме у педагогічній пресі, в газеті "Освіта", на лекціях та студентських семінарах у вищих навчальних закладах. Проте миттєвого покращення справ очікувати не можна, тому що представникам Міністерства освіти і науки, Національної академії педагогічних наук, керівництва університетів необхідно зробити багато заходів щодо імплементації основних положень Закону. Все це дозволить нам інтегруватися до систем європейської вищої освіти і зробити нашу освітянську діяльність більш зрозумілою для іноземних університетів.

Література:

1. Офіційний сайт Верховної Ради України.
2. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України.
3. Офіційний сайт Газети "Голос України".
4. Колб Людмила. Десять главных перемен в образовании // Газета "Вести", 2 июля 2014 р., с. 8-9.

УДК 371.333:371.68:378.147

Онкович Г. В.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу теорії та методології гуманітарної освіти
Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ,
академік АМСКП

«ПАРАСОЛЬКОВІ» ТЕРМІНИ СУЧАСНОЇ МЕДІАОСВІТИ

Проблеми медіаосвіти нині перебувають у центрі уваги педагогів, журналістів, мистецтвознавців, соціальних педагогів, психологів, фахівців інших галузей знання. Вони звертають увагу на міжгалузевий і стабільний інтерес до цього відносно нового явища гуманітарного знання. Автор визначає вектори розвитку сучасної медіаосвіти, прогнозує її розвиток у найближчі роки. В статті також пояснюється, чому поняття „медіаосвіта” і „медіа дидактика” варто розглядати як парасолькові терміни. Якщо йдеться про процес збагачення знаннями, про те, чого навчати, саме медіаосвіта є парасольковим терміном, котрий об’єднує всі ці поняття. Якщо ведеться мова про те, чого і як навчати, парасольковим стає термін „медіадидактика”. Зазначено, щона старших курсах у вищій школі слід впроваджувати професійно-орієнтовану медіаосвіту. Розглянуто перспективи медіапсихологічного векторарозвитку сучасної медіаосвіти.

Ключові слова: медіаосвіта, вектор розвитку медіаосвіти, професійно-орієнтована медіаосвіта, медіапсихологія, медіаекологія, медіасоціологія, медіадидактика, парасольковий термін.

Problems of media education are currently in the centre of attention of educators, journalists, art critics, social workers, psychologists, experts from other fields of knowledge. They pay attention to interbranch and steady interest in this relatively new phenomenon of humanitarian knowledge. The author identifies vectors of modern media education and predicts its development in the coming years. The author also explains why the terms "media education" and "media didactics" should be viewed as umbrella terms. When it comes to the process of enriching with the knowledge (about what to teach) then it is just media education that is an umbrella term combining all these concepts. If it is about what and how to teach, the term "media didactics" is an umbrella term. It is noted that professionally-oriented media education should be implemented at senior courses in higher schools. The prospects of media-psychological vector of modern media education development are examined.

Keywords: *psychology, media ecology, media education, vectors of development, professionally-oriented media education, media sociology, media didactics, umbrella term.*

Ще зовсім недавно, аналізуючи шляхи розвитку медіаосвіти, її теоретичні концепції та моделі, котрі розробляли педагоги, журналісти, мистецтвознавці, соціальні педагоги, психологи, фахівці інших галузей знання, ми звертали увагу на міжгалузевий і стабільний інтерес до цього відносно нового явища, говорили про блискучі перспективи медіаосвіти на майбутнє. А починалося це з усвідомлення освітньо-виховних можливостей ролі преси, що згодом призвело до виділення поняття „педагогічна журналістика”, а вже потім – до поняття „медіаосвіта”. Згодом – з різним ступенем наполегливості – довелося говорити про розмежування понять „журналістська освіта” і „медіаосвіта” (Media Education), які й досі частовикористовуються як синонімічні (й іноді справедливо - коли йдеться про підготовку журналістів). Вимальовувалися тоді й три вектори розвитку медіаосвіти – *журналістський, медіапедагогічний та медіапсихологічний* [5].

Журналістська освіта – це професійна підготовка кваліфікованих кадрів для медіаіндустрії. І, напевно, слід було говорити про більш широкий контекст – медійну освіту. Адже перенесення методичного досвіду підготовки професійних працівників ЗМІ в інші освітні установи, на інші його рівні свідчило про наявність в медіаосвіті саме *журналістського (медійного) вектора*.

Одним із яскравих прикладів руху наукової думки в цьому напрямку можна назвати дослідження І.В.Жилавської «Оптимізація взаємодії ЗМІ та молодіжної аудиторії на основі медіа освітніх стратегій і технологій» [4], де вона, зокрема, говорила про медіа освітні функції журналістики, визначальну роль журналістики як лідера в комунікативному процесі. Ця функція полягає в підвищенні медіа компетентності масової аудиторії, розвитку здатності адекватно сприймати інформацію, що міститься у ЗМІ, використовувати її з метою соціальної орієнтації, саморозвитку та самоосвіти, а також у залученні представників різних соціальних груп до створення суспільно значущих інформаційних продуктів.

Мова, звичайно ж, йшла, по-перше, про розвиток творчих навичок – наuczіння створювати медіа продукти в різних видах і жанрах (зараз про це більш докладно пишуть фахівці з формування медіаграмотності), а по-друге, про наuczіння користуватися медіазасобами (це – сфера наукових зацікавлень фахівців з формування інформаційної грамотності). Оскільки йдеться про наuczіння, педагогічний чинник оминути неможливо, тож ми ведемо мову про медіапедагогічний і медіа дидактичний вектори.

Спостереження над процесами в сфері досліджень медіаосвіти спонукали нас прискіпливіше поглянути на вектор, зазначений як „журналістський”, адже сучасний медіапрацівник – це не лише журналіст. Отже, напевно, у цьому разі слід вести мову про більш широкий – „медійний” – вектор. Однак звернення особистості до медіазасобів часто означає її прагнення – навіть на підсвідомому рівні – до самоосвіти, до підвищення професійного рівня. В цьому ми переконалися через практичний досвід викладання авторського спецкурсу „Медіаосвіта” в НТУ України „КПІ” [6], завдяки чому й прийшли до необхідності трансформувати поняття „журналістський” вектор (який загалом можна

використовувати у разі, коли йдеться про підготовку журналістів) у „професійно-орієнтований”. Саме практичний досвід викладання цього курсу у вищій школі спонукав нас до виокремлення нових понять – *професійно-орієнтована медіаосвіта* [7; 8] та *медіадидактика вищої школи* [10]. Розуміння про необхідність цього виокремлення прийшло через використання медіазасобів (й, відповідно, медіапродуктів) з метою формування/підвищення/розвитку професійної компетентності. (Проте, можливо, це стало результатом подальшого розвитку медіаосвіти). Навчальні заняття з авторського спецкурсу „Медіаосвіта” дали поштовх до роздумів і пошуків, адже в сучасній вищій школі України не викладаються курси з медіапсихології, критичного мислення, не розглядаються й освітні можливості коміксів... І саме *самоосвітні* можливості медіаосвіти ілюстрували приклади, наведені в монографії „Медіакомпетентність фахівця” [9].

Медіаосвіта не тільки може, а й має бути самостійною дисципліною, цікавою для студентів будь-якого фаху. Однак саме практика переконує, що на старших курсах у вищій школі слід впроваджувати професійно-орієнтовану медіаосвіту [7 – 10], надавати студентам знання з медіа- та інформаційної грамотності у такий спосіб, щоб вони могли самостійно розвивати їх і послуговуватися ними не тільки на студентській лаві, а й упродовж усього життя. Діяльність кожного фахівця має починатися з формування власної медіакомпетентності й перебувати весь час у пошуку форм і текстів збагачення медіакультури – як особистої, так і громадської.

Привчити учня, студента до постійного звернення до професійно орієнтованих мас-медіа – одне із завдань медіаосвіти як процесу розвитку і саморозвитку особистості на матеріалах із а допомогою засобів масової комунікації. Адже вона покликана формувати культуру комунікації, уміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати, інтерпретувати медіа тексти з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей. Вочевидь: цей напрямок тяжіє до навчальних і виховних аспектів, що свідчить про присутність педагогічного (*медіапедагогічного*) вектора розвитку медіаосвіти. І це можна було б ефективно проілюструвати на прикладі Таганрозької наукової школи медіаосвіти, створеної і керованої професором О.В.Федоровим [13].

Прикладів досягнень України в медіапедагогічному векторі можна навести чимало. Останнім часом вони успішно поповнюються напрацюваннями українських педагогів завдяки підтримці низки медіаосвітніх заходів фондом „Відродження” та Академією української преси. Зокрема, як приклад, варто назвати видану Академією української преси та Центром вільної преси збірку авторських уроків з основ медіаосвіти та медіаграмотності „Практична медіаосвіта: авторські уроки”, де представлені розробки інтегрованих та самостійних уроків з медіаграмотності у середніх загальноосвітніх закладах України. Автори збірки – українські медіапедагоги-практики й науковці – об’єднали найактуальніші практичні напрацювання в галузі підготовки школярів до цього напряму [11].

Можливо, такої уваги і піднесення явище, назване всередині минулого століття медіаосвітою, не набуло, якби не глибинні корені, котрі тяжіють до традицій педагогічної журналістики. Відзначимо, що подібні дослідження можуть стати орієнтиром для дослідників-медіадидактів, оскільки демонструють, як багато надій покладалося на освіту, самоосвіту, підвищення кваліфікації фахівців (у нашому прикладі - педагогів) через галузеві медіа.

Медіа педагоги різних країн теоретичною передумовою розвитку медіа освіти вважають позитивний або негативний вплив медіа на розвиток особистості зокрема і суспільства в цілому, що зумовило виділення різних підходів, теорій та моделей медіаосвіти. І, безперечно, тут не оминати напрацювання психологів щодо створення і використання недейної продукції. Німецький дослідник П.Вінтерхофф-Шпурк, один із засновників медіапсихології, визначив її як галузь науки, яка на мікроаналітичному рівні описує і пояснює поведінку людини, обумовлену впливом засобів індивідуального та масової комунікації. У своїй праці „Медіапсихологія» [2] він розглядає психологію засобів масової інформації та висвітлює когнітивні й емоційні аспекти використання ЗМІ, аналізує вплив ЗМІ на формування

громадської думки та поведінку людей, а також виділяє перспективи дослідження та розвитку прикладної медіапсихології. У сучасних медіа психологічних дослідженнях, зазначає російська дослідниця М.В.Жижи́на, акцент зміщується на розроблення проблеми створення програм захисту від негативного впливу медіатехнологій. Предметна сфера медіа психології включає опис основних компонентів медіакультури, виявлення психологічних закономірностей ставлення та поведінки людей в полі культурних медіасередовищ, а також вивчення психологічних феноменів і механізмів сприйняття медіакультури, процесів формування і функціонування медіа компетентності особистості, - в системах медіаосвіти, медіавиробництва й медіа вживання [3]. При цьому дослідники(зауважимо, не тільки медіапсихологи) єдині в думці, що роль і вплив медіа середовища на соціальну поведінку індивіда і на соціум взагалі збільшуватиметься.

Нині спостерігається активізація досліджень в галузі особи і мас-медіа, є всі підстави вважати, що надалі інтерес психологів і фахівців інших галузей до медіапсихології збільшуватиметься, тому ми й ведемо мову про перспективи *медіапсихологічного вектора* розвитку сучасної медіаосвіти. Напрацювання українських дослідників у цій царині свідчать про успіхи української школи медіапсихології. Досить назвати *школу Л.А.Найдьоновой* [1] з Інституту соціальної психології НАПН України або звернутися до праць молодшої дослідниці з Інституту вищої освіти НАПН України Наталії Литвин (Кривоніс) [9, с.133 – 179], яка, до речі, вже веде мову про „професійно-орієнтовану медіапсихологію”.

Слід зазначити появу ще одного медіаосвітнього вектора – медіаекологічного. Як зазначає білоруський дослідник Володимир Степанов, це поняття з’явилося 1968 р. в період „екологізації” наук, коли екологія, визначена як наука про взаємодію організму і довкілля, стає міждисциплінарною галуззю знань, новою інтегрованою дисципліною. Помістивши людину в різні контексти існування, дослідники виходили на нові відгалуження екології: екологія культури (1955), політична екологія (1972 р.), просторова екологія (1989 р.), еколінгвістика (1990 р.), екологія історії (1995 р.), екологія інформації (1999 р.), екологія знань (2000 р.) та інші [12]. У центрі уваги медіаекологів - вплив медіатехнологій на психіку індивідуума й соціокультурні процеси в суспільстві, що зближує її з медіапсихологією та екологічною психологією; соціокультурних ефектів мас-медіа - з соціологією, філософією, антропологією і культурологією; аналіз складних інформаційних систем - з кібернетикою, синергетикою, інформатикою, теорією комунікації; рішення проблем створення екологічних медіаекосистем – з ергономікою [12].

Відтак на часі вести мову про *медіаекологічний вектор* розвитку медіаосвіти. В Україні в цьому напрямку ведуться дослідження Інститутом екології масової інформації, котрий було створено рішенням Вченої Ради Львівського національного університету ім. Івана Франка в червні 1999 р. саме як міждисциплінарний науково-дослідний підрозділ, оскільки тематика досліджень потребувала саме міждисциплінарного підходу [http://lnu.edu.ua/mediaeco/pro_nas.htm].

Можна зауважити, що набухають бруньки ще на одному векторі медіаосвіти – *медіаосоціологічному*. І це при тому, що соціологи давно спирались у своїх дослідженнях на медіапродукти, поняття „соціологія медіа” є звичним, частина соціологічних методів успішно перейшли в царину журналістики і навіть виокремилися там у самостійні жанри („рейтинг”, „прогноз” і т. ін.). 9 серпня 2013 року в Центрі публічного знання при Нью-Йоркському Університеті відбулася конференція під назвою „Соціологія медіа” (Conference on Media Sociology), головною метою якої було заявити про необхідність створення секції медійної соціології в соціологічній асоціації для об’єднання всіх соціологів, котрі вивчають медіа. При Американській соціологічній асоціації наявна секція з комунікативних та інформаційних технологій, однак її науковці мають справу переважно з новими технологіями і розглядають медіа як технологічний майданчик, а не як соціальну інституцію [<http://asamediasociology.blogspot.com/>]. Тож доцільно говорити про *медіаосоціологічний вектор* у розвитку сучасної медіаосвіти й можна передбачити розвиток медіаосоціології як ще однієї нової інтегративної галузі гуманітарного знання [[101](http://webscience.ru/news/sociologiya-</p>
</div>
<div data-bbox=)

media-mozhet-poluchit-novyy-status].

Отже, ми розглянули вектори розвитку сучасної медіаосвіти, означивши їх як медійний (журналістський), професійно-орієнтований, медіапедагогічний, медіапсихологічний, медіаекологічний, медіасоціологічний. Деякі з них уже прижилися в українському освітньому полі, виокремилися в нові наукові напрями гуманітарного знання (медіапсихологія, медіаекологія, медіапедагогіка, медіадидактика, тощо), інші тільки набувають оберті (медіасоціологія, медіакритика). Можемо спрогнозувати їм успішне майбутнє. Зазначимо при цьому: якщо йдеться про процес збагачення знаннями, про те, чого навчати, саме *медіаосвіта* є парасольковим терміном, котрий об'єднує всі ці поняття. А якщо вести мову про те, чого і як навчати, парасольковим стає термін „медіадидактика”.

Література:

1. Боришполець О.Т., Найдьонова Л.А., Мироненко Г.В. та ін. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: Навч. посібник. – К.: Міленіум, 2010. – 440 с.
2. Винтерхофф-Шпурк П. Медіапсихологія: основные принципы / *Winterhoff-Spurk P.* **Перевод с немецкого: Medienpsychologie.** – Харьков: Гуманит. Центр, 2007. – 288 с.
3. Жижина М.В. Курс «Основы медиапсихологии»: Учебно-методическое пособие // Жижина Мария Викторовна. – Саратов: ИЦ „Наука”, 2008. – 50 с.
4. Жилавская И.В. Оптимизация взаимодействия СМИ и молодежной аудитории на основе медиаобразовательных стратегий и технологий: Автореф. ... канд. филол. н. Жилавская Ирина Владимировна – М: МГУ, 2008. – 23 с.
5. Онкович А.В. Векторы развития современного медиаобразования // Онкович Анна Владимировна. Журналистика и медиаобразование – 2010: Сборник трудов IV Международной научно-практической конференции (Белгород, 22–24 сент. 2010 г.) / под ред. проф. А.П.Короченского, проф. М.Ю.Казак. – Белгород: Изд-во „БелГУ”, 2010. – 532 с. – С.296–302.
6. Онкович Г.В. Медіаосвіта: експериментальна програма базового навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Логос, 2010. – 40 с.
7. Онкович Г.В. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі // Онкович Ганна Володимирівна / Вища освіта України, 2014. - № 2. – С.80 – 88.
8. Onkovich, Ganna. Media Didactics in Higher Education: Oriented Media Education / European Conference on Information Literacy, October 22–25, 2013, Istanbul, Turkey: Abstracts / Editors: Serap Kurbanoglu, Esther Grassian, Diane Mizrachi, Ralph Catts, Sumeyye Akca, Sonja Spiranec. – Ankara: Hacettepe University Department of Information Management, 2013. – 296 p. – P. 101.
9. Онкович Г.В., Горун Ю.М., Литвин Н.О., Нагорна К.А. та ін. Медіакомпетентність фахівця : колективна монографія / за наук. ред. д. пед. наук, проф. Онкович Г.В. – К.: Логос, 2013. – 260 с.
10. Онкович Г.В., Духаніна Н.М., Сахневич І.А., Гуріненко І.А., Янишин О.К., Онкович А.Д., Балабанова К.Є. Медіадидактика вищої школи: програми спецкурсів / за наук. ред. доктора педагогічних наук, професора Г.В.Онкович. – К.: Логос, 2013. – 196 с.
11. Практична медіаосвіта: авторські уроки. Збірка / Ред.-упор. В.Ф.Іванов, О.В.Волошенко; за науковою ред. В.В.Різуна та В.В.Літостанського.– К.: Академія української преси, 2013. – 447 с.
12. Степанов, Владимир [Електронний ресурс] : Інститут журналістики БГУ. Медіаекологія: опыт демаркации научного направления http://media-ecology.blogspot.com/2011/05/blog-post_3319.html; Степанов, Владимир [Електронний ресурс]: Інститут журналістики БГУ. Наука медіаекологія: понятие, предмет, объект, уровни http://media-ecology.blogspot.com/2011/02/blog-post_19.html
13. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза // Федоров Александр Викторович. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. - 616 с.

УДК 371.32

Павленко В. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті зроблена спроба проаналізувати типи мислення школярів різних вікових груп: наочно-дієве, наочно-образне і абстрактно-креативне. Визначені умови формування креативного мислення школярів. Охарактеризовані прийоми розумової діяльності: алгоритмічного типу та евристичного.

Ключові слова: мислення, креативне мислення, школярі.

The paper contains an attempt to analyze the types of thinking of the students of different age groups: visual-active, visual-figurative and abstract and creative. The conditions of formation of creative thinking of students are defined. The techniques of mental activity (the algorithmic and heuristic types) are described.

Keywords: thinking, creative thinking, students.

У наукових дослідженнях останніх років проблема формування креативних здібностей школярів займає значне місце. Зусилля вчених спрямовані на розробку методів, що сприяють цілеспрямованому розвитку у школярів креативного потенціалу. Психологи і педагоги (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Л.В. Занков, З.І. Калмикова, Д.Б. Ельконін та ін.) підкреслюють значення навчальної діяльності для формування креативного мислення, пізнавальної активності, накопичення суб'єктивного досвіду креативної пошукової діяльності учнів.

З вивченням креативного мислення також пов'язаний цілий комплекс проблем, що виник ще на етапі формулювання єдиного поняття. Термінологічне різноманіття даного поняття представлено в літературі такими поняттями: «креативне мислення», «продуктивне мислення», «дивергентне мислення», «нешаблонне мислення». Мислення відрізняється від інших психічних процесів тим, що воно передбачає наявність проблемної ситуації, розв'язуючи яку необхідно відволіктися від чуттєвого досвіду і зробити певні практичні або теоретичні висновки, розширивши межі пізнання. Мислення найчастіше розглядається як продукт історичного розвитку суспільної практики, як особлива теоретична форма людської діяльності. Мислення відображає дійсність не лише у вигляді простих образів, але і в різних зв'язках, законах, які, в свою чергу, були отримані теоретичним шляхом.

Фізіологи вважають, що мислення - це ідеальний прояв вищої нервової діяльності мозку. Психіатри вважають, що мислення - це інтелект в дії. Тож, що таке інтелект? Утворюється коло взаємно сполучених визначень: мислення - це продукт мозку, а мозок - це матеріальний носій мислення [9, с. 6].

Англійський кібернетик У. Росс Ешбі розглядає мислення, як процес обробки інформації за деякою програмою. Зрозуміло, що не можна ототожнювати людське мислення лише з процесом обробки інформації: воно має і біологічний, і соціальний аспекти. Але пізнавальна сторона мислення полягає в активному вилученні інформації із зовнішнього світу і її обробці.

Єдиний встановлений досвідом канал, по якому до людини йдуть відомості про навколишній світ, це *органи почуттів*. А єдиний спосіб передачі цих відомостей з органів почуттів у мозок - *нервові імпульси*. Частотна модуляція імпульсів - спосіб передачі відомостей у наш мозок. Імпульси йдуть по численних шляхах від різних органів почуття по різним хвилям в різні ділянки мозку. Просторова і тимчасова сумація імпульсів, пов'язана з нею мозаїка збудження і гальмування в корі головного мозку це фізіологічна основа людського мислення [9, с. 7].

Однак, обробка і сумація імпульсів це ще не мислення. Необхідно формування просторових і часових конфігурацій імпульсів, в яких виділяється структурна інваріанта та

відсіюється шум. Ця інваріанта лежить в основі образів. З того рівня взаємодії і починається мислення.

Природа мислення полягає в тому, що воно завжди самостійне, завжди відкриває щось істотно нове. Спочатку майбутній продукт пізнавальної діяльності невідомий, його неможливо відразу ж отримати. З іншого боку, він необхідний для подальшої діяльності. Протиріччя між цими полюсами дозволяється в процесі формування психічних новоутворень, що представляють собою невідоме і потім знайдене рішення певної задачі або проблеми. Ось чому мислення як процес є, що формується, а не заздалегідь заданим [16].

Психологи виділяють за формою різні типи мислення: *наочно-дієве, наочно-образне і абстрактно-креативне* [8, с. 281].

Наочно-дієве мислення характеризується нерозривним зв'язком зі сприйняттям, оперованим безпосередньо з речами і їх зв'язками, даними в сприйнятті; безперервним зв'язком з прямим маніпулюванням речами; неможливістю вирішити поставлену задачу без виконання практичних дій. Ця форма мислення призначена, перш за все, для вирішення практичних задач. У міру її ускладнення відбувається поступове відділення дій від зовнішніх наочних умов. При цьому відбувається створення внутрішніх просторів а дій, в яких відносини між елементами відбуваються у схематичному вигляді. В процесі психічного розвитку дитини є практична діяльність, усередині якої розвивається спочатку дитяче мислення. В переддошкільному віці (до трьох років включно) мислення в основному наочно-дієве. Дитина аналізує і синтезує пізнавальні об'єкти в міру того, як вона руками, практично, роз'єднує, розчленовує і знову поєднує, співвідносить, пов'язує один з одним ті чи інші предмети, що сприймаються в даний момент. У дошкільнят (від 4 до 7 років) переважає наочно-образний спосіб мислення.

Наочно-образне мислення це тип мислення, в основі якого лежить моделювання і розв'язання проблемної ситуації в плані уявлень. Наочно-образне мислення дітей дошкільнят повністю підпорядковане сприйняттю, і вони не можуть відволіктися, абстрагуватися. Зв'язок мислення з практичними діями у цих дітей хоча і зберігається, але не є таким тісним, прямим і безпосереднім, як раніше. Примітивна чуттєва абстракція, при якій дитина виділяє один бік, відволікаючись від інших, призводить до першого елементарного *узагальнення*. Це узагальнення формується в основному на підставі емоційного досвіду дитини, на виникаючих асоціаціях. У більшості випадків суттєві властивості відкидаються. Порівняння і зіставлення в цьому віці ґрунтуються на спостереженні. Воно ще не може служити основою для виявлення закономірностей, але служить основою для розвитку розуміння причинно-наслідкових зв'язків. Діти цієї вікової групи вчаться робити висновки. Для характеристики таких висновків В. Штерн ввів термін «трансдукція» висновок, що переходить від одного окремого випадку до іншого, минаючи загальне [2].

Мислення дітей 4-6 років повністю підпорядковане їхньому сприйняттю, тому абстрагування для них є непосильним завданням. Головною особливістю наочно-образного мислення є те, що розумова діяльність опосередковано пов'язана з навколишнім середовищем, і здійснюється за допомогою зорових, слухових і рухових образів. Істотні зрушення в інтелектуальному розвитку відбуваються в шкільному віці. В цей час провідною діяльністю дитини стає навчання, при якому формуються розумові операції, спрямовані на засвоєння понять, виявлення різних властивостей об'єктів. Шкільний етап поділяється на три періоди: *молодший шкільний вік* (від 6-7 до 9-10 років), *середній* (від 10-11 до 13-14 років), *старший* (від 14 до 17 років). У молодшому шкільному віці на перший план виступає розвиток пізнавальних процесів [6, с. 74].

Діти молодшого шкільного віку мають величезний потенціалом для розвитку всіх пізнавальних процесів, в тому числі і креативного мислення. Л.С. Виготський [3] вказував, що саме молодший шкільний вік є періодом активного розвитку мислення. Розвиток полягає насамперед у тому, що виникає незалежна від зовнішньої діяльності внутрішня інтелектуальна діяльність, система власне розумових дій. Розвиток сприйняття і пам'яті відбувається під визначальним впливом. Дана задача була вирішена в концепції

Д.Б. Ельконіна [19].

У сучасних умовах цей вік може вирішити свої освітні завдання, якщо протягом даного часу будуть виникати і розвиватися такі основні новоутворення: навчальна діяльність і її суб'єкт; абстрактно-теоретичне мислення; довільне керування поведінкою. Якщо в першому класі мислення дитини ще дуже нагадує мислення дошкільника, в своїх судженнях діти в основному спираються на реальні предмети з чуттєвого досвіду, їх висновки ґрунтуються на наочних посилках, то до третього класу спостерігається сильний розвиток розумових операцій в сторону *абстрактно-креативних*.

Школярі вчаться класифікувати різні предмети і явища, що, в свою чергу, веде до розвитку більш складних форм розумової діяльності. При переході в середню ланку більшість учнів вже вміють узагальнювати, робити аналіз і синтез. «У розумовій діяльності учнів у підлітковому віці відбуваються суттєві зміни. Зростає здатність до абстрактного мислення, при цьому зберігаються і розвиваються конкретно-образні компоненти мислення. Помітний розвиток критичного мислення. Завдання вчителя формувати і розвивати необхідні для будь-якого віку школяра розумові операції» [12].

Для розвитку креативного мислення потрібні відповідні умови, які допоможуть учневі оволодіти науковими методами вивчення, пізнання нового, такими як абстрагування, порівняння, узагальнення, аналіз і синтез. Вважається, що складна до 11 років система розумових операцій готує ґрунт для формування наукових понять, і на останньому етапі інтелектуального розвитку, тобто періоді формальних операцій, підліток звільняється від конкретної прив'язаності до об'єктів, і тим самим набуває можливість мислити так само, як доросла людина. Л.С. Виготський зазначав, що підліток вперше оволодіває процесом освітніх понять і переходить до нової вищої форми інтелектуальної діяльності [3].

Підліток розглядає судження, як гіпотези, з яких можна вивести різні висновки; його мислення стає гіпотетико-дедуктивним. Підлітки відрізняються підвищеною інтелектуальною активністю, вони можуть міркувати і досліджувати. Мислення школярів цього віку характеризується прагненням до широких узагальнень. Вікова самостійність дітей вимагає, щоб учитель пропонував загальний метод інтелектуальної діяльності, за допомогою якого вони могли б самостійно виконувати завдання. При цьому, як зазначає Л.Г. Вяткін [4; 5], дії, сформовані на такій орієнтовній основі, виконуються швидко і безпомилково і характеризуються великою стійкістю і широтою перенесення. Розвиток мислення у дитини від наочно-образного до абстрактно-креативного пов'язаний з морфофункціональним дозріванням певних відділів головного мозку, зокрема з міжпівкульною асиметрією.

Є.Г. Симеонічська встановила, що у дітей ліва і права лобові частини залучаються до вербально-мнестичної діяльності не однаково. У дітей лобові частини правої півкулі раніше проявляють свою участь у цьому виді діяльності, ніж лобові частини лівої півкулі. Звідси випливає припущення, що на ранніх етапах онтогенезу розвиток вищих психічних функцій йде з більшою опорою на праву півкулю. У міру ж морфофункціонального дозрівання відповідних відділів лівої півкулі і міжпівкульних зв'язків, воно бере на себе більш складні функції. Тобто, розвиток мозкової організації функцій в онтогенезі йде від правої півкулі до лівої [15, с. 95].

Згідно сучасним уявленням, сформованих в науках про мозок, закономірності міжпівкульної взаємодії відносяться до найважливіших, фундаментальних основ роботи мозку. Тому не випадково, що показники міжпівкульної асиметрії виявляють кореляцію з особливостями протікання різних психічних процесів. У людини напрямок і ступінь вираженості функціональної асиметрії мозку багато в чому залежить від виду та якості навчання.

Вивчення показників міжпівкульної асиметрії головного мозку на різних рівнях побудови психомоторних дій в різних вікових групах показало, що у 10-11-річних дітей вони відрізняються від представників інших вікових груп практично на всіх рівнях. Отже, в цей віковий період латералізація психомоторних дій інша, ніж в інших, що обумовлено перебудовами, характерними для даного періоду. Ця обставина і повинна враховуватися при

розвитку креативного мислення. В цьому процесі дитина все частіше починає мислити не лише образами, у неї з'являється можливість до абстрагування. Зокрема, необхідно використовувати моделювання навчальних завдань, програмування їх на уроці, накопичення образів, пов'язаних із власними співпереживаннями тієї чи іншої навчальної задачі.

З точки зору філософії, мислення «вища форма активного відображення об'єктивної реальності, яка полягає у цілеспрямованому, опосередкованому і узагальненому пізнанні суб'єктом істотних зв'язків і відносин предметів і явищ в креативному творенні нових ідей, у прогнозуванні подій і дій» [17, с. 391].

Проблема взаємозв'язку навчання та розвитку давно є однією з основних проблем педагогіки. Згідно теорії Л.С. Виготського і його послідовників, процеси навчання і виховання не самі по собі безпосередньо розвивають дитину, а лише тоді, коли вони мають діяльні форми і володіють відповідним змістом. Між навчанням і психічним розвитком людини завжди стоїть її діяльність (Д.Б. Ельконін [18]). Це загальне положення по-різному конкретизовано в працях різних дослідників.

У всіх перерахованих теоріях взаємозв'язку навчання і розвитку є одна загальна особливість: розвивальний вплив на учня здійснюється за допомогою різних змін процесу навчання, зовнішніх по відношенню до учня, до його безпосередньої діяльності в цьому процесі через зміну змісту, методики навчання і т.д. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень, присвячених розвитку креативного мислення у дітей, можна зробити наступні висновки:

1. Розвиток креативного мислення безпосередньо пов'язано з процесом навчання; формування первинних креативних умінь за певних умов може успішно здійснюватися у дітей переддошкільного та молодшого шкільного віку; процес формування креативних умінь, як компонента інтелектуальної культури, повинен бути цілеспрямованим, безперервним, пов'язаним з процесом вивчення шкільних дисциплін на всіх його етапах.

2. Для ефективного розвитку креативного мислення школярів необхідно, насамперед, опиратися на вікові особливості психічних процесів дітей. Однією з причин виникнення у школярів труднощів у навчанні є слабка опора на загальні закономірності розвитку дитини в сучасній масовій школі. Вчені відзначають зниження інтересу до навчання, небажання відвідувати уроки у школярів середньої ланки як наслідок недостатньої сформованості рівня навчально-пізнавальної і розумової діяльності. Подолати ці труднощі неможливо без урахування вікових індивідуально-психологічних особливостей школярів.

3. Особливо важливим у навчанні є опора на знання особливостей міжпівкульної асиметрії головного мозку у молодших підлітків. Навчання обумовлює зрушення в міжпівкульній мозкової активності. Креативне мислення характеризується високим ступенем новизни одержуваного результату, його оригінальністю. Креативне мислення з'являється тоді, коли людина, спробувавши вирішити завдання з урахуванням формально-логічного аналізу з прямим використанням йому відомих способів, переконується в безрезультатності таких спроб і у неї виникає потреба в нових знаннях, які дозволяють вирішити проблему [10].

Перебування невідомого передбачає відкриття невідомих суб'єкту ознак, істотних для вирішення проблеми. Дитина змушена діяти в умовах невизначеності, намічати і перевіряти ряд можливих рішень, вибір між ними, часом не маючи до того достатніх підстав. Істотну роль в цьому відіграють узагальнення, дозволяють скорочувати кількість інформації, на основі аналізу якої дитина приходить до відкриття нових знань, зменшувати число проведених у своїй операції, кроків до досягнення мети.

Креативне мислення характеризується новизною пізнаваного продукту, своєрідністю процесу отримання, істотним впливом на рівень розвитку, здійснює рух до нових знань [1, с.2.].

Учені, що працюють над дослідженням спеціального, цілеспрямованого розвитку креативності, виділяють наступні умови формування креативного мислення учнів:

- ✓ завдання дивергентного і конвергентного типу, тобто завдання дивергентного типу повинні не лише бути присутніми як рівномірні, але і в деяких предметних заняттях домінувати;
- ✓ домінування розвивальних можливостей навчального матеріалу над його інформаційною насиченістю;
- ✓ поєднання умови розвитку продуктивного мислення з навичками його практичного використання;
- ✓ домінування власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань;
- ✓ орієнтація на інтелектуальну ініціативу: прояв дитиною самостійності при вирішенні різноманітних навчальних і дослідницьких завдань, прагнення знайти оригінальний, можливо альтернативний шлях вирішення, розглядати проблему на більш глибокому рівні;
- ✓ неприйняття конформізму, необхідно виключати всі моменти, що вимагають конформістських рішень;
- ✓ формування здібностей до критичності і лояльності в оцінці ідей;
- ✓ прагнення до максимально глибокого дослідження проблеми;
- ✓ висока самостійність навчальної діяльності, самостійний пошук знань, дослідження проблем;
- ✓ індивідуалізація - створення умов для повноцінного прояву і розвитку специфічних особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу;
- ✓ проблематизація - орієнтація на постановку перед дітьми проблемних ситуацій [14].

Дослідження процесу засвоєння та застосування знань показали, що зазвичай учні засвоюють змістовний бік знань і безпосередньо з нею пов'язані конкретні прийоми рішення досить вузького кола завдань. Лише у школярів з високою успішністю на основі рішення одиничних завдань формуються узагальнені прийоми, методи вирішення цілого класу задач [7].

Формування такого роду узагальнених прийомів розумової діяльності надзвичайно важливо, оскільки воно означає істотний зріст в інтелектуальному розвитку, розширює можливості переносу знань у відносно нові умови. У відповідність з цим одним з принципів розвитку креативного, продуктивного мислення є спеціальне формування узагальнених прийомів розумової діяльності. Узагальнені прийоми розумової діяльності діляться на дві великі групи - прийоми алгоритмічного типу та евристичні [1, с. 2].

Прийоми **алгоритмічного типу** - це прийоми раціонального, правильного мислення, повністю відповідного законам формальної логіки. Точне слідування алгоритму, що забезпечує безпомилкове рішення широкого класу задач, на який ці прийоми безпосередньо розраховані. Озброєння учнів правильними, раціональними прийомами мислення, навчання тому, як визначати поняття, класифікувати їх, вирішувати відповідно до цього алгоритмом завдання, робить позитивний вплив і на самостійне, продуктивне мислення. Ці прийоми служать тим фондом знань, з яких учень може черпати «будівельний матеріал» для створення, конструювання методів вирішення нових для нього завдань.

Прийоми іншого типу назвали **евристичними** тому, що вони безпосередньо стимулюють пошук рішення нових проблем, відкриття нових проблем, відкриття нових для суб'єкта знань і тим самим відповідають самій природі, специфіці креативного мислення. На відміну від прийомів алгоритмічного типу, евристичні прийоми орієнтують не так на формально-логічний, а на змістовний аналіз проблем. Евристичні прийоми стимулюють включення в процес вирішення проблем наочно-образного мислення, що дозволяє використовувати його перевагу перед словесно-логічним мисленням - можливість цілісного сприйняття ситуації. Отже, алгоритмічні прийоми забезпечують правильне рішення задач відомих учням типів, служать фоном, який можливо використовувати при пошуках вирішення проблем. Евристичні прийоми дозволяють діяти в умовах невизначеності, в

принципово нових ситуаціях, полегшуючи пошук вирішення нових проблем.

Отже, одним із принципів розвитку креативного мислення школярів має бути спеціальне формування як алгоритмічних, так і евристичних прийомів розумової діяльності. У міру розвитку експериментальних досліджень з проблеми креативного мислення ставало все більш ясним: щоб розвивати креативне мислення, креативною повинна стати не лише навчальна діяльність дітей, а й сама діяльність педагога. Очевидно, в процесі навчання креативному педагогу доводиться приймати нестандартні рішення, використовувати нетрадиційні шляхи, передбачити наслідки. Основним фактором розвитку креативності дитини, є не стільки його включення в креативну діяльність, скільки наявність в його оточенні «зразка креативної діяльності» [13, с. 14-24].

Зміни видів діяльності, уміле керівництво навчальним процесом сприяють розвитку креативних здібностей. За словами Я. Коменського, «учитель - помічник природи, а не її володар, її будівничий, а не реформатор», тому він сам вибирає форми, методи та прийоми, які сприяють розвитку природних нахилів учнів.

Креативні методи навчання знаходять силу тоді, коли педагогічна індивідуальність повністю проявляє себе, поєднуючись з індивідуальністю кожної окремої дитини. В цій взаємній співтворчості, що збагачує особистість учителя і учня, міститься секрет розвиваючого характеру такого навчання.

Для розвитку креативного мислення на уроках слід використовувати найбільш дієві форми, методи та прийоми, з урахуванням особливостей школярів кожної вікової групи.

Література:

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательных задач / Г.С. Альтшуллер. – Новосибирск: Наука, 1991. – 225 с.
2. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: Учеб. пособие / М.Р. Битянова. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. - 575 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1996. - 394 с.
4. Вяткин Л.Г. Развитие творческих способностей учащихся / Л.Г. Вяткин // Актуальные проблемы развития личности учащегося. - Саратов: Изд-во СГУ, 1995. - С.32-40.
5. Вяткин Л.Г. Самостоятельность учащихся на уроках русского языка / Л.Г. Вяткин. - Саратов: Изд-во СГУ, 1993 - 131 с.
6. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А.З. Зак // Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1984. - 152 с.
7. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучения / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
8. Краткая философская энциклопедия. - М.: Издательская группа «Прогресс» - «Энциклопедия», 1994. - С. 281.
9. Лук А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. - М.: Политиздат, 1976. - 144 с.
10. Меерович М.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 432 с.
11. Прядехо А.А. Алгоритм развития познавательных способностей учащихся / А.А. Прядехо // Педагогика. - 2002. - № 3. - С. 7-16.
12. Птицына З.В. Формирование мыслительных операций на уроках математики / З.В. Птицына. - М.: Просвещение, 1999. - 132 с.
13. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников / А.И. Савенко // Физика: проблемы преподавания. –2007. –№3. – С. 14–24.
14. Савенков А.И. Психология детской одаренности / А.И. Савенко. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
15. Симерницкая Э.Г. Доминантность полушарий / Э.Г. Симерницкая. - М.: Изд-во МГУ, 1976. - 340 с.
16. Современная психология: состояние и перспективы исследования: (Материалы юбил. науч. конф. ИП РАН, 2001 г. По психологии). - М.: Наука, 2002. - 287 с.
17. Философский энциклопедический словарь. - М., 1983. - С.391.

18. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин // Под. ред. Д.И. Фельдштейна. - 3-е изд. - М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж; НПО «МОДЕК», 2001. - 523 с.

19. Ягудина Т.А. Преемственность в формировании логических суждений у учащихся 4-5 классов в процессе изучения учебного материала. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - М.: МПГУ, 1994. - 16 с.

УДК [378.14.017:009-057.85](043)

Самойленко Н. Б.,

кандидат педагогічних наук, доцент Севастопольського
міського гуманітарного університету, м. Севастополь,
докторант Інституту вищої освіти НАПН України, м. Київ

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто можливість і перспективи застосування навчально-методичного забезпечення формування міжкультурної комунікативної компетентності в процесі професійної підготовки фахівця гуманітарного профілю. Запропоновано методiku формування міжкультурної компетентності студентів. Формування міжкультурної компетентності забезпечується застосуванням специфічних принципів (пізнання і обліку культурних універсалій, культурно-зв'язаного співвивчення рідної та іноземної мов, етнографічності, мовленнєвоповедінкових стратегій, управління власними психологічними станами, емпатії), особливим змістом навчання і системою завдань, що враховує як особливості феномену культури, так і закономірності міжкультурного спілкування. Подано приклади навчальних завдань англійською мовою.

Ключові слова: навчально-методичне забезпечення, формування міжкультурної комунікативної компетентності, професійна підготовка.

The possibilities and prospects of application of training and methodological support for the formation of intercultural communicative competence in the process of professional training of a specialist in Humanities are considered in the article. The technique of formation of intercultural competence of students is suggested. The formation of intercultural competence is provided through the application of specific principles (knowledge and consideration of cultural universals, culturally-bound study of native and foreign languages, speech behavioral strategies, managing your own psychological state, empathy), special learning content and the systems of tasks which take into account both the peculiarities of the phenomenon of cultural features and intercultural patterns of communication. Examples of learning tasks in English are given.

Keywords: educational and methodical support, formation of intercultural communicative competence, professional training.

Актуальність проблеми. Міжнародні зв'язки на всіх рівнях стимулюють і мотивують вивчення іноземних мов і, кінцево кінцем, розвивають планетарне мислення, що дає нове уявлення про історію цивілізації, про навколишній взаємозалежний світ, розширюють межі пізнання і спілкування. Все це в цілому сприяє гуманізації освіти, що є однією з основних цілей освітньої політики.

Угода про асоціацію між Україною та ЄС (2014 р.), план реформ «Відновлення України» (2014 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.), Національна рамка кваліфікацій України (2011 р.), Бухарестське комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація європейського простору вищої освіти» (2012 р.), європейські Стратегії модернізації вищої освіти (2011 р.), Висновки Ради Європейського Союзу щодо інтернаціоналізації вищої освіти (2010 р.), Стратегії «Європа-2020» (2010 р.), Проект

Європейського Союзу «Тюнінг» – «Налаштування освітніх структур в Європі» (2011 р.) визначають важливі стратегічні напрями, завдяки яким змінюється підхід до професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в педагогічних університетах, спрямований на становлення й розвиток його здатності орієнтуватися у світовому професійному просторі, його готовності до міжкультурної комунікації – взаємодії представників різних культур, що зумовлює необхідність формування міжкультурної компетентності сучасного фахівця.

Комунікативний і соціокультурний розвиток студентів засобами мов міжнародного спілкування направлений на: формування і розвиток білінгвальної комунікативної компетенції (мовної, соціокультурної і мовленнєвої); культурологічне збагачення студентів за принципом кола культур, що розширюється; розвиток у студентів мовної культури опису реалій українського/російського життя на іноземній мові; формування у студентів уявлень про діалог культур як безальтернативну філософію життя у сучасному світі; підготовку студентів до виконання міжнародних тестів для визначення рівня володіння іноземною мовою [11].

Мета статті – розглянути застосування навчально-методичного забезпечення для формування міжкультурної комунікативної компетентності як складової професійної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного профілю.

Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю у вищих навчальних закладах досліджувалася у працях вітчизняних і зарубіжних учених: як системно (А. Алексюк, С. Амеліна, В. Андрущенко, В. Гриньова, М. Євтух, С. Калашнікова, Г. Козлакова, Б. Корольов, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Луговий, В. Майборода, В. Манько, Г. Онкович, І. Підласий, О. Пехота, М. Степко, О. Сухомлинська та ін.); так і в окремих аспектах: психолого-педагогічні засади професійної підготовки фахівців у країнах Західної Європи та США (Н. Абашкіна, Н. Журавська, Ю. Кіщенко, Л. Отрошенко, Л. Пуховська, Т. Саєнко, Ж. Таланова); проектування педагогічних систем і технологій (В. Безпалько, І. Лернер, С. Сисоєва); організація освітнього процесу в педагогічних навчальних закладах (С. Архангельський, О. Гура, Т. Сущенко та ін.); окремі складові чи види професійної компетентності (В. Гриньова, І. Зарубінська, І. Зязюн, І. Соколова); формування комунікативної компетентності (Л. Барановська, Т. Левченко, Л. Мітіна, І. Секрет та ін.), соціокультурної компетентності (О. Бірюк, Р. Гришкова, І. Закір'янова, Д. Іщенко та ін.), міжкультурної комунікативної компетенції (Ю. Акаймова, Т. Атрошенко, І. Бахов, М. Бірам, Р. Бріслін, Н. Жданова, К. Кнапп, Т. Петтігру, І. Плужник, Г. Тріандіс, Н. Удовиченко, Д. Флівелінг, М. Хаммер, Д. Хірш, Е. Холл, А. Шмідт).

Питання, пов'язані з теорією міжкультурної комунікації, місцем міжкультурної компетентності в системі сучасної іншомовної освіти, з перспективними шляхами її формування на різних етапах вивчення іноземної мови, розглядаються в наукових дослідженнях В. І. Загвязінського, О. А. Леонтович, Р. П. Мільруда, Є. І. Пассова, І. Л. Плужник, В. В. Сафонові та ін. [5; 6; 9; 10; 12].

Формування міжкультурної компетентності забезпечується застосуванням специфічних принципів (пізнання і обліку культурних універсалій, культурно-зв'язаного співвивчення рідної та іноземної мов, етнографічності, мовленнєвоповедінкових стратегій, управління власними психологічними станами, емпатії), особливим змістом навчання і системою завдань, що враховує як особливості феномену культури, так і закономірності міжкультурного спілкування.

Виховання у студентів комунікативно-активної особистості в процесі вивчення іноземної мови є важливим компонентом навчання. Однією з важливих складових комунікативно-активної особистості є оволодіння і знання іншомовної культури, країни, мова якої вивчається. Отже, іноземна культура – це те, що здатний принести студентам процес оволодіння іноземною мовою в навчальному, пізнавальному, розвиваючому і виховному аспектах [1, с. 295].

З функціями культури тісно взаємодіють функції мовної діяльності. Адже мова є основою зберігання і передачі культури від одних людей іншим. Головною функцією мовної

діяльності є комунікативна: людина говорить для того, щоб впливати на поведінку, думки, відчуття, свідомість інших людей. У цьому полягає і гуманістична функція. На основі комунікативної функції мовна діяльність набуває функції регулювання власної поведінки, організації і закріплення інших психічних процесів. Для мовної діяльності характерна також емоційно-виражальна функція, яка виявляється у використанні міміки, жестів, інтонації, що розкривають сенс вислову. Нарешті, без мовної діяльності неможливе ніяке пізнання [10].

Як визначає І. І. Халєєва, між тими, що спілкуються, складаються міжкультурні відносини, в яких «культурна системність пізнається в моменти виходу за межі системи» [13, с. 4]. Це означає, що, використовуючи свій лінгвокультурний досвід і свої національно-культурні традиції і звички, суб'єкт міжкультурної комунікації одночасно намагається врахувати не тільки інший мовний код, але і інші звичаї і звички, інші норми соціальної поведінки, при цьому він усвідомлює факт їх чужинності і ця обставина дає підставу вважати, що міжкультурна компетенція охоплює в основному онтологічний аспект становлення особи, тоді як комунікативна – її мовні і мовленнєві здібності.

Вимоги міжкультурного спілкування ставлять перед необхідністю навчити студентів (на різному рівні володіння) умінням: а) вживати іноземну мову (у всіх її проявах) в автентичних ситуаціях міжкультурного спілкування (процес формування навичок та умінь); б) пояснити і засвоїти (на певному рівні) чужий образ життя/поведінки (процеси пізнання); в) розширити індивідуальну картину світу за рахунок залучення до мовної картини світу носіїв мови, що вивчається (процеси розвитку).

Розвиток здатності до міжкультурної комунікації веде до позитивних змін особистості студента на основі рефлексії, орієнтованості на сприйняття цінностей іншої культури, на поглиблення відчуття громадянськості в процесі звернення до рідної культури і мови.

Стратегічною метою і результатом навчання іноземної мови (ІМ) студентів мовних спеціальностей є сформована мовна особистість, а результатом освіти в галузі іноземних мов – вторинна мовна особистість як показник здатності людини брати повноцінну участь у міжкультурній комунікації.

На думку А. М. Щукіна, «мовна особистість – будь-який носій тієї чи іншої мови, охарактеризований на основі аналізу створених ним текстів з точки зору використання засобів цієї мови для відображення навколишньої дійсності (картини світу)» [7].

Е. В. Довбня відзначає чинники формування особистості, яка увібрала в себе досвід рідної та іншомовної культури, готова до життя у мультикультурному суспільстві, толерантно сприймає інші культури та народи, порівнює із власною соціокультурною специфікою та визначає рівноправ'я культур та загальнолюдських цінностей: інтеграційні процеси, зміни у політиці та соціо-економічному розвитку у світі; нові концепції міжкультурної комунікації та міжкультурного навчання у методиці викладання ІМ [3, с. 68].

З цією метою для розробки концепції навчально-методичного комплексу (НМК) потрібні навчальні матеріали, що моделюють діалог культур країн рідної мови та мови, яка вивчається.

Моделювання міжкультурного спілкування та діалогу культур у НМК з англійської мови має свою специфіку, яка полягає в тому, що складовою загальнолюдської культури є національні культури та культурно-мовні спільноти.

У навчальних матеріалах є доцільним вивчати різні аспекти: мовний аспект (відбиття менталітету нації), соціальний (соціокультурно обумовлені норми, традиції, ритуально-етикетні моделі вербальної та невербальної поведінки) й культурний (предметно-змістовий) аспект для формування навичок зіставлення спільного та відмінного в різних культурах; широкого світогляду, розуміння взаємозв'язку історичних подій у міжнародному освітньому просторі.

В програмі щодо соціокультурної підготовки студентів-філологів визначаються вимоги – формування компетентностей: міжкультурна комунікативна компетентність; професійні компетенції: україномовна комунікативна, філологічна, психолого-педагогічна, методична; загальні: загально-наукові, особистісні, інструментальні.

Для теоретичного обґрунтування значимості змісту навчальних дисциплін з вироблення у студентів вищого педагогічного навчального закладу міжкультурних комунікативних умінь, навичок та розвитку їхніх здібностей ми обрали в якості прикладу спеціальність «Філологія. Мова та література».

Зміст навчальних курсів з даного фаху є галузевою складовою змісту загальної вищої, вищої професійної, вищої професійної педагогічної освіти.

У відповідності з цілями і принципами навчання наприкінці п'ятого року навчання студенти мають уміти формувати і розвивати систему кросс-культурних цінностей як результату міжкультурного порівняння різних мов. На п'ятому році навчання студентам слід розвивати подальші дослідження в соціокультурній області, що допоможе їм в мовній, культурній і професійній самоідентифікації.

У навчальному процесі реалізуються три основні напрямки: робота зі студентами з розвитку та підтримки інноваційної професійно зорієнтованої діяльності; проведення салону інноваційних ідей як форми презентації студентських розробок освітнім установам регіону та літньої школи як форми підготовки студентів до інноваційної діяльності; розробка професійно зорієнтованих програм підготовки сучасних фахівців гуманітарної спрямованості (педагогів, психологів, філологів) як англomовних фасилітаторів, здатних професійно стимулювати особистісну участь учнів, підвищувати їх мобільність і конкурентноздатність, розвивати толерантність і міжкультурну компетентність.

З метою досягнення високої ефективності у впровадженні запропонованої методики формування міжкультурної компетентності застосовувано навчально-методичне забезпечення процесу професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю для досягнення високого рівня міжкультурної компетентності, а саме:

1. Міждисциплінарний посібник «Професійна діяльність вчителя в міжнародному освітньому просторі», що є додатковим педагогічним ресурсом, розкриває потенціал професійної підготовки студентів педагогічного напрямку навчання та працюючих вчителів, сприяє формуванню їх професійно-міжкультурної компетентності, готує до фахового спілкування на міжнародному рівні.

2. Авторський НМК (програма, підручник "Coping with diversity" (англійська мова для студентів філологічних спеціальностей) з тематикою: кросс-культурні дослідження (етнічність та інтернаціональна ідентичність; культурна і гендерна відмінність; особистісна і суспільна ідентичність; мотиваційна і ціннісна сфери в міжкультурній комунікації; культурний і мовний шок; труднощі процесу самопізнання і самоідентифікації); різноманітність у сучасному світі (стереотипи; еміграція та імміграція; інтеграція та ідентичність; расизм; релігійна різноманітність; багатокультурне суспільство; молодіжна субкультура).

3. Програма навчального міждисциплінарного спецкурсу «Training professional skills and intercultural lcommunication» («Міжкультурна професійна комунікація») з розвитку міжкультурної компетентності майбутніх фахівців за темами: професіоналізм і етика вчителя; отримання кваліфікації вчителя/викладача на міжнародному рівні, основи міжкультурного спілкування; науково-дослідницька діяльність в галузі навчання і викладання на міжнародному рівні; фахова діяльність і професійні організації; міжнародна співпраця і міжкультурне спілкування у професійних ситуаціях; методичні вказівки щодо її використання; інформаційні ресурси, що сприяють виконанню окремих навчальних завдань з розвитку міжкультурної компетентності майбутніх фахівців.

4. Програма розвитку студентів та школярів «Світ без кордонів. Культура». Це освітній соціальний проект, націлений на розвиток лідерства серед українських студентів та школярів шляхом можливості спілкування зі студентами з різних країн, надання знань про лідерство, молодіжне самоврядування в інших країнах, культурна освіта, з метою розширити кругозір студентів та школярів і поліпшити їх англійську мову. Цілі проекту: підвищити толерантність учнів до інших культур; показати дітям різноманітність культур; надати їм можливість працювати в міжнародному середовищі; підвищити рівень англійської у дітей; зацікавити їх

мистецтвом; підвищити проактивність дітей. Реалізація проекту триває 1,5 місяця. Під час проекту стажери проводять тренінги про культуру розуміння, толерантність і традиції для учнів. Основний фокус проекту націлений на різні культури, які представляється докладніше через обговорення різних видів мистецтва.

Навчальний посібник «Training professional skills and intercultural communication» («Міжкультурна професійна комунікація») базується на комплексному підході до вивчення англійської мови з урахуванням останніх досягнень до вимог методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах.

Мета посібника – навчити студентів застосовувати комунікативні уміння і професійний тезаурус з дисциплін міжкультурного спілкування у викладанні і навчанні в професійних контекстах міжнародної діяльності; сформувати комунікативну і міжкультурну компетентності майбутнього випускника в сфері професійної англійської мови і сприяти їх подальшому вдосконаленню, а також сприяти розвитку «вторинної мовної особистості» студента як показника його здатності брати повноцінну участь в міжкультурній комунікації.

Комунікація проходить у формі пошуку інформації про конкурси, що проводилися, з міжнародних грантів в області навчання і викладання, запитів про міжнародні стажування, складання заявок, резюме, анотацій, написання тез доповідей і виступів, есе, що посиляються на творчі конкурси з тематики викладання і навчання. Зміст включає ознайомлення студентів з нормами етики навчання, надання інформації про можливості навчальної, наукової і практичної роботи з гуманітарних спеціальностей на міжнародному рівні; встановлення контактів із зарубіжними колегами; проведення поведінкових тренінгів з культури професійно-ділового спілкування.

Усі розділи посібника присвячено актуальним питанням формування професійних навичків та вмінь міжкультурного спілкування: Професіоналізм і етика вчителя. Основи професіоналізму вчителя. Культура спілкування. Принципи професії вчителя. Цінності вчителів як соціальної групи. Роль вчителя в професійній сфері. Роль вчителів в суспільстві. Поняття і основи етики вчителів; придбання кваліфікації вчителя/викладача на міжнародному рівні. Можливості навчання за кордоном. Система освіти в США, Великобританії. Культурна і освітня інтеграція. Види і структура міжнародних іспитів. Розвиток основних мовних умінь і компетентностей, необхідних для здачі міжнародних іспитів. Система гуманітарної освіти. Гуманітарні факультети, рівні освіти, види кваліфікації вчителів в США і Європі. Інтернаціоналізація гуманітарної освіти. Основи міжкультурного спілкування (МКС); науково-дослідна діяльність в області навчання і викладання на міжнародному рівні. Розвиток умінь письмового мовлення для написання документів, пов'язаним з процесом навчання і викладання, англійською мовою. Структура основних документів. Оформлення зносок і бібліографії. Методична і педагогічна література та Інтернет-ресурси. Можливості публікації науково-дослідних робіт за кордоном. Сучасні методи презентацій; професійна діяльність викладачів/вчителів на міжнародному рівні. Види спеціалізації вчителів і професійні можливості її реалізації. Викладацькі і навчальні стажування. Використання Інтернет-ресурсів для професійного працевлаштування. Професійні асоціації. Документи, необхідні для навчання, працевлаштування, їх види і структура. Розвиток умінь написання документів: резюме, супровідних листів, заяв, анотацій, рецензій, статей, виступів; міжнародна співпраця і міжкультурне спілкування в професійних ситуаціях. Глобалізація професії вчителя. Особливості професійного спілкування. Професійні конференції, семінари, еквівалентність методичної лексики і основних методичних понять.

Посібник заснований на новому дидактичному підході – контекстно-полікультурному, що дозволяє моделювати реальні комунікативні ситуації професійного характеру, зіставляти їх з ситуаціями, що існують в українській освітній системі, розвивати професійні здібності засобами іноземної мови, відображати нормативну культуру відповідної професійної поведінки.

Використовуючи підручник англійської мови для студентів гуманітарного профілю, ми виходили з того, що по закінченні навчання студенти повинні придбати професійно-

направлену МКК творчого характеру: розуміти сенс англомовних методичних термінів і ситуацій навчання і викладання, вміти пояснювати та інтерпретувати їх англійською мовою, висловлювати англійською мовою думки, схвалювати рішення в професійних ситуаціях, визначати різні відтінки сенсу висловів в гуманітарній сфері; використовувати вокабуляр і граматичний матеріал, типовий для автентичної мови сфери навчання: здійснювати міжкультурне спілкування в основних типах мови (навчання, консультування, інтерв'ю, аргументація), використовувати комунікативні стратегії і тактики, властиві гуманітарному профілю. Наведемо приклад завдань.

2. Choose the appropriate rules for writing applications.

APPLICATION DOES AND DON'Ts

Does	Don't's

1. Submit application materials by the deadlines!
2. Contact the university without using your full name. An email with just a first name, a nickname or no name does not allow a university to check your records and find out if your application has arrived.
3. Ask for basic information easily found on a school's website.
4. Make sure the data provided on all university forms is identical. When names and addresses are translated into roman letters, make sure they are spelled the same way consistently. Students should always use their full name and all information should match that given when taking standardized tests.
5. Get foreign language documents translated into English and certified. Submit both the original document and the certified English translation with your application.
6. Include all your activities - sports, clubs, volunteer opportunities, employment, etc.
7. Briefly explain any award that is not intuitive. How is an admissions counselor supposed to know what "Recipient of the EFA Award" means?
8. Send copies of every award or certificate you have received. Your accomplishments should be noted in the application. A list of awards is better than many sheets of paper.
9. Spell the institution's name wrong. Is it college or University? If adapting the same essay to different schools, don't forget to change the name of the institution each time.
10. Plagiarize or use someone else's language. It is easy to tell when the feel of the one essay varies from the others. Do, however, have an English teacher/counselor review your applications essay(s) for grammatical errors.
11. Write that you think admissions committee want to hear. Do choose a personal subject and write passionately and honestly. Consider writing about your failures as well as your successes. Be concise.
12. Repeat the information included in other parts of the application. Use the essay to tell the admission committee something they already know about you. Don't use the essay as a second resume.
13. Find out when the universities you are applying to require you to submit financial documents and Affidavit of Support - so they can send you an [-20 in a timely manner to schedule your F-1 student visa application at the US consulate.
14. Assume you qualify for scholarships from every school. Each university in the US has different policies regarding scholarships for international applicants. Find out the policy of a school before you apply so you know what you might be eligible for.

3. Writing. There are 2 parts of the statement of purpose.

a) Fill in the gaps.

STATEMENT OF PURPOSE (example)

- | | |
|----------------------------|-------------------------------------|
| 1. love messages | 9. the group work |
| 2. interaction of Marcians | 10. "spectacles with pink glasses" |
| 3. much opportunities | 11. ability to teach |
| 4. had frightened me | 12. gained a lot of self-confidence |
| 5. applied to | 13. Courses of Foreign Languages |
| 6. looking for | 14. connected with |
| 7. using methods | 15. much opportunities |
| 8. surprises | |

I was born in a small town where weren't _____ not for the study neither for the work. Pedagogical and technical institutes located there didn't attract me because they didn't offer the major that I dreamed for. I _____ one of the oldest and most prestigious universities in Ukraine and was admitted to the department

of French & English philology and teaching.

I studied theory of teaching, translation and large pool of other things that I believed necessary _____ of my future students (their attention was considered, of course). But when I had the first practical training at secondary school, I understood that I had been wearing _____. Nobody was interested in French literature and though the pupils tried to seem attentive, some of them were doing mathematics or physics home tasks, some of them writing _____, all others were drawing or sleeping with open eyes. The following days brought other unpleasant _____: I discovered that pupils never read the literature that they should. When we had a lesson _____ the novel of famous French author A. De Saint-Exupery "The Human Planet", one guy composed his own story about _____, with Human beings on the Earth. I felt the total disappointment with my knowledge of pedagogy and _____.

With this feeling I started my work at _____ after graduation. I followed general directions that I had received at the University, however my students left my group one by one, and at the end of the term I had 9 students remaining of the group of 27, I understood that _____ developed 20 years ago I never could be a qualified and respected teacher. I started _____ interesting information, which sometimes wasn't even included in our study plans, and for other types of _____. I encouraged students' ability to create and imagine that _____ at my first lesson at secondary school. My students soon accustomed to role-plays, discussions and compositions, and things became more patient, _____.

b) Put the parts of the text in correct order.

1) The second problem is a lack of good study materials. Instead of developing the students' ability to create and to support their opinion, the handbooks published long ago require them to work automatically at given texts and exercises. There is an urgent need to develop new handbooks and other types of study materials.

2) I feel me very happy to live in the time when the limits for the initiative and opportunities are expending. I'm enthusiastic and optimistic about teaching but it also depends on the global state of education. Ukrainian education that was usually controlled and supported by the State wouldn't be able to survive in the capitalism-oriented country. I look forward for changes in education, and because I'm very goal-oriented and persistent I'm eager to contribute to it.

3) I saw also some very important objectives that should be changed. First of them is the general approach to a concept of teaching. The obsolete methods of teaching don't take into consideration the mental ability of different students. The program of study is usually specified for the average student and doesn't intend to disclose the intellectual potential of the best ones. It doesn't meet the needs of our time when the main goal of education is to discover bright and energetic personalities.

4) That is why I decided to study in the field of Education Administration in the US. The variety of educational institutions represented in your country, ancient democratic traditions and your experience in the administration of education will be extremely useful not only for me but also for the development of the education in my country.

5) My experience has changed my perception of teaching as a career. I understood the key-point of teaching: this is a constantly changing field and though there could be a general approach, it also depends on personality of a teacher.

c) Write your own statement of purpose.

Розроблені нами дидактичні матеріали, які використовувалися для формування міжкультурної компетентності студентів-гуманітаріїв, будувалися відповідно до розглянутих раніше принципів, істотних для міжкультурного спілкування в професійному середовищі і були взаємодоповнюючими компонентами, на основі яких здійснювалося послідовне формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку та апробацію форм та видів оцінювання міжкультурної комунікативної компетентності студентів гуманітарного профілю.

Література:

1. Барановська Л. Л. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. Л. Барановська. – К., 2005. – 48 с.
2. Гальскова Н. Д. Межкультурное общение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – №1. – С. 3 – 8.
3. Довбня Е. В. Українсько-індійські культурні паралелі у формуванні змісту міжкультурного навчання філологів гінді / Е. В. Довбня // Вища освіта України : теоретично та науково-практичний часопис / [за ред В.І. Лугового, М.Ф. Степка]. – К. : Запоріжжя: Класичний приватний університет,

2012. – №1. – додаток 2. – Тематичний випуск «Наука і вища освіта» – С. 68 – 75.

4. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб.: Каро, 2005. – 352 с.

5. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М.: ИЦ Академия, 2001. – 208 с.

6. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию / О. А. Леонтович // Учебн. пособ. – М.: Гнозис, 2007 – 386 с.

7. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.]; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.

8. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. моногр. / В. Андрущенко, Н. Двінська, Б. Корольова та ін. ; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с.

9. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 239 с.

10. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ирина Ленаровна Плужник. – Тюмень, 2003. – 250 с.

11. Самойленко Н. Б. Особливості формування змісту професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей / Н. Б. Самойленко // Горизонти образования. – 2012. – № 2. – С. 139 – 145.

12. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... док. пед. наук : спец. 13.00.02. "Теория и методика обучения (по отраслям знаний)" / В. В. Сафонова. – М., 1993. – 47 с.

13. Халеева И. И. Понимание иноязычного устного текста как акт межкультурной коммуникации. Глядя в будущее. / И. И. Халеева. – М.: МГЛУ, 1989. – С. 48 – 52.

УДК 377.091.113:005.3-027.522

Сви́стун В.І.,

доктор педагогічних наук, доцент Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Байкова Л.А.,

*доктор педагогических наук, профессор,
директор института психологии, педагогики и социальной работы,
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»*

НАУКОВІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПРОЦЕСІ СПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті здійснено аналіз поняття «взаємодія», визначено особливості управлінської діяльності суб'єктів управління освітньої галузі, обґрунтовано ознаки спільної діяльності та її складові. Зазначено, що у контексті розуміння управлінської діяльності як суб'єкт-суб'єктної діяльності, логічним є її оцінювання з антропологічних позицій. Проаналізовано сутність, особливості і зміст цієї важливої складової управлінської діяльності. Зроблено висновок про те, що ефективна взаємодія суб'єктів управління ПТО – невід'ємний і найбільш важливий компонент ефективного функціонування цієї освітньої галузі взагалі й будь-якого професійно-технічного навчального закладу зокрема. Окреслено перспективи розвитку професійно-технічної освіти у нашій державі.

Ключові слова: взаємодія, суб'єкт управління, управлінська діяльність, спільна діяльність

В статье осуществлен анализ понятия «взаимодействие», определены особенности

управленческой деятельности субъектов управления образовательной отрасли, обоснованы признаки совместной деятельности и ее составляющие.

Ключевые слова: взаимодействие, субъект управления, управленческая деятельность, совместная деятельность

The analysis of the concept of "interaction" is presented in the article. Peculiarities of managerial activity of subjects of the education sector management are defined, Signs of joint activity and its components are substantiated. It is noted that in the context of understanding of managerial activity as the subject-to-subject activity, it is logical to assess it from the anthropological positions. The nature, features and content of this important component of management activities are analyzed. The conclusion is that the effective interaction of the subjects of management is an integral and most important part of the effective functioning of this sector of education in general and of any vocational education institution in particular. Prospects for the development of vocational education in our state are outlined.

Keywords: interaction, subject of management, management activities, joint activities.

Постановка проблеми. У розбудові української держави винятково важлива роль належить професійно-технічній освіті, високий рівень розвитку якої є важливим чинником успішного вирішення проблем державотворення в умовах глобалізації, євроінтеграції, національної самоідентифікації. Система професійно-технічної освіти глибоко проникає як у соціальну, так і в економічну сфери, виходить на ринки праці, товарів, послуг і капіталу, тому переживає процеси перетворення, які зумовлені, з одного боку, безперервною спонтанною адаптацією до змінних умов зовнішнього середовища, з іншого – суперечністю реформ. Водночас економічні та політичні перетворення в Україні об'єктивно вимагають від системи професійно-технічної освіти визначення основних напрямів розвитку механізмів адаптації в сучасних соціально-економічних умовах, розв'язання проблем перебудови організаційної структури та форм її управління, кадрового забезпечення.

Ефективність функціонування системи професійно-технічної освіти, у першу чергу, залежить від його управлінського потенціалу. Для успішного проведення освітніх реформ конче необхідно на основі всебічного аналізу наукових напрацювань у галузі сучасної управлінської теорії і практики, врахування специфіки функціонування системи професійно-технічної освіти та особливостей управління нею, правильного розуміння сутності і змісту управлінської діяльності у цій освітній сфері переоцінити та концептуально визначити наукові засади взаємодії суб'єктів управління системою професійно-технічної освіти (ПТО).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці досліджують різні аспекти управління професійно-технічною освітою, а саме: державно-громадське управління ПТО (П. Кухарчук), цільове управління ПТНЗ в ринкових умовах (В. Олійник), управління розвитком ПТНЗ на основі потреб регіонального ринку праці (Л. Сергеева); аналізуються сучасні підходи науковців до розуміння взаємодії як міждисциплінарної категорії, обґрунтовуються механізми взаємодії суб'єктів управління професійно-технічною освітою, культурологічні засади управлінської діяльності керівника професійно-технічного навчального закладу як суб'єкта управління ПТО (В. Болгаріна, В. Григор'єва, Г. Єльнікова [2]). **Метою** нашої статті є обґрунтування наукових основ взаємодії суб'єктів управління професійно-технічною освітою в процесі їх спільної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Як філософська категорія, *взаємодія* відображає процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість і породження одним об'єктом іншого. Взаємодія є об'єктивною та універсальною формою руху, розвитку, що визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи [7, с. 82].

Як категорія соціальної філософії, *взаємодія соціальна* – це вид безпосередніх або опосередкованих (зовнішніх чи внутрішніх) стосунків, зв'язків, що існують в суспільстві; проявляється на міжособистісному (мікросоціальному) і суспільному (макросоціальному) рівнях; виступає як форма соціальної комунікації або спілкування принаймні двох осіб чи спільностей, в якій систематично здійснюється їх вплив один на одного, реалізується

соціальна дія кожного з партнерів, досягається пристосування дій одного до дій інших, спільність у розумінні ситуації, сенсі дій і певна міра солідарності чи згоди між ними. Серед форм соціальної взаємодії можна виділити безпосередній контакт між людьми і опосередковані форми, що передбачають ряд об'єднуючих ланок і механізмів (мова, всілякі символи, предмети, цінності тощо). На макросоціальному рівні соціальна взаємодія проявляється у формі соціальних відносин, тобто багатогранних зв'язків, що виникають між соціальними групами, класами, а також серед них у процесі їх економічного, соціального, політичного, культурного життя і діяльності [12, с. 76].

В «Новому тлумачному словнику української мови» слово «взаємодія» тлумачиться як «співдія, співдіяння», а також «взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь» [6, с. 188]. Оскільки синонімічним відповідником слова «дія» є «діяльність» [8, с. 74, 294], а управлінська діяльність є різновидом взаємодії суб'єктів управління професійно-технічної освіти, то слід проаналізувати відповідні категорії і поняття. Розпочнемо з аналізу поняття «діяльність», яке є загальнонауковою категорією.

Філософи акцентують увагу на тому, що діяльність людини є соціальним явищем тому, що вона завжди пов'язана із суспільним життям.

«Кожна людина, коли вона народжується, стикається з діяльністю, яка вже склалася й неперервно здійснюється навколо й поряд з ним. Можна сказати, що універсум соціальної людської діяльності спочатку протистоїть кожній дитині: щоб стати дійсною людиною, дитина має «прикріпитися» до системи людської діяльності, це значить – оволодіти певними видами діяльності, навчитися здійснювати їх в кооперації з іншими людьми» [16, с. 241-242].

Серед розмаїття видів діяльності особливе місце посідає управлінська діяльність, яка присутня як компонент у будь-якій діяльності. Управління як соціальне явище і як сфера людської практики зародилося разом з цивілізацією, складно і тривало розвивалося в процесі її еволюції. Підтвердженням зазначеного є те, що теорія управління як самостійна наукова дисципліна сформувалася лише на початку ХХ ст. Сучасний етап розвитку теорії управління характеризується гнучкістю стратегії і тактики управління та їх адаптацією до постійних змін зовнішнього середовища, комунікацією, організаційною культурою, діловою етикою, перспективами організації тощо.

Управління, як особливий вид діяльності, зазначають науковці, є і наукою, і мистецтвом. Як науці, йому притаманні певна логіка і методологія, система принципів і закономірностей, а також наявність свого власного понятійного апарату. Інформаційна невизначеність і вагоме значення суб'єктивних чинників роблять управлінську ситуацію унікальною й вимагають від керівника творчого підходу; й за цих обставин управління розглядається як своєрідне мистецтво [13, с. 10-11].

Особливістю діяльності суб'єктів управління ПТО є те, що предметом її впливу є специфічні об'єкти – люди (педагогічні працівники, учні), які не є ідентичними за складністю своєї організації й не тотожними за основними психологічними особливостями, між якими складаються певні соціально-психологічні стосунки. У результаті чого управлінську діяльність відносять до класу суб'єкт-суб'єктної діяльності.

Отже, в контексті аналізу нами понять «діяльність» та «управління» неможливо залишити поза увагою поняття «спільна діяльність», оскільки психологічна специфічність управлінської діяльності полягає в тому, що вона являє собою «...якісно своєрідний тип діяльності, синтезуючий в собі два інших основних типи діяльності (індивідуальну і спільну)» [5, с. 42].

Управлінська діяльність завжди здійснюється в певній системі стосунків суб'єктів управління, а це означає, що вона безпосередньо набуває характеру спільної діяльності, в якій найбільш повно представлені взаємозв'язок і взаємозалежність через взаємодію і взаємовідносини суб'єктів управління ПТО. На думку А. Журавльова, спільна діяльність як єдина, цілісна система виникає перш за все в результаті встановлення різних видів соціальних зв'язків між індивідами і реалізації через них суспільних відносин. Суспільні відносини реалізуються в спільній діяльності, головним чином в процесах об'єднання,

функціонального розподілу і узгодження діяльності індивідів, які, в свою чергу, стають можливими завдяки їх взаємодії один з одним [4, с. 101].

Основними ознаками спільної діяльності є наявність таких показників:

1) єдиної мети для її суб'єктів; 2) загальної мотивації; 3) об'єднання індивідуальних діяльностей, що передбачає утворення єдиного цілого; 4) поділу єдиного процесу діяльності на окремі функціонально пов'язані операції та їхній розподіл між суб'єктами; 5) узгодження індивідуальних діяльностей суб'єктів, що передбачає жорстку послідовність операцій відповідно до заздалегідь визначеної програми; таке узгодження звичайно ведеться з урахуванням характеристик діяльності: просторових, тимчасових (темпу, інтенсивності, ритмічності) тощо, яке досягається за допомогою керування; 6) управління – найважливіша ознака й атрибут спільної діяльності; 7) єдиного кінцевого результату (сукупного продукту); 8) єдиного простору й одночасності виконання індивідуальних діяльностей різними суб'єктами.

Складовими психологічної структури спільної діяльності є: спільна мета; спільні мотиви; спільні дії та операції; спільні результати [10, с. 23-25].

Спільна мета спільної діяльності – центральний компонент її структури. При функціонуванні будь-якої соціальної системи, у тому числі й управлінської, в нерозривній єдності відбуваються процеси цілепокладання, цілездійснення та цілеспрямованої діяльності. Цілеспрямованість спільної діяльності визначає її основна мета, яку у філософських дослідженнях розуміють у таких аспектах: уявний образ результату щодо діяльності, які її породили (М. Макаров); результат діяльності (В. Багдасарян); образ результату майбутньої діяльності і сам результат (В. Козін); образ ідеального, потрібного, бажаного результату діяльності (В. Грищенко, М. Трубніков, Г. Федоров).

Ми приймаємо за основне останнє визначення, бо мета та результат не є синонімами, між ними існує певна невідповідність, яка спричинена тим, що: а) людина до моменту дій не завжди адекватно оцінює свої можливості й потреби [14]; б) у процесі виконання діяльності можуть виникати нові умови, змінюватися знання людини про певні тенденції, закономірності дійсності, про власні можливості та потреби, а це веде до уточнення, корегування мети або її «перевиконання» [14]; в) визначення мети як образу будь-якого результату є розширеним, бо втілює у собі потреби людини й не може бути їй нав'язана; вона тільки бажаний і прогнозований результат діяльності [15].

Ознаки і роль мети у спільній випереджальній діяльності, різновидом якої є передбачення результатів управлінської діяльності керівника, виявляються при зіставленні її з іншими філософськими категоріями. Взаємозв'язок категорій «мета», «об'єктивне» та «суб'єктивне» виявляється у тому, що мета є двоплановим відображенням дійсності: у внутрішньому плані – потреб суб'єкта; у зовнішньому – реальності об'єктивного світу. Таким чином, метою є «покладена єдність об'єктивного та суб'єктивного» [3, с. 319].

Під метою ми розуміємо ідеально представлений спільний результат, до якого прагне спільність індивідів – груповий суб'єкт спільної діяльності. Спільна мета може розпадатися на більш часткові і конкретні завдання, поетапне вирішення яких наближає колективного суб'єкта до досягнення поставленої мети. Виходячи з викладеного вище, можна констатувати те, що мета у спільній діяльності відіграє головну роль, бо є формою випереджаючого відображення і має такі ознаки: активність; рухливість; відсутність незмінності та спокою; залежність від реальних умов дійсності, набутого досвіду людини.

Мета і мотив безпосередньо між собою пов'язані. Наприклад, Л. Божович наголошувала, що такий мотив, як мета, здобуває свою спонукальну силу за рахунок тієї потреби, ланкою у задоволенні якої вона є [1]. За О. Леонтьєвим, у міру усвідомлення людиною мотивів здійснюється їх переміщення (зсув) на цілі, які спочатку для неї не мали спонукальної сили. У цьому випадку використовують термін «мотив-ціль». Рубінштейн С. відзначав, що об'єкт, на який спрямовується дія і який спонукає до неї, стає метою дії через співвідношення з мотивом [9, с. 15].

Обов'язковим компонентом психологічної структури спільної діяльності є спільний

мотив, який спонукує певну кількість індивідів до спільної діяльності. Взагалі ієрархія мотивів і діяльності особистості суб'єкта управління утворюють її ядро, визначають життєві настанови, ідеали, зміст спільної діяльності та характеризують загальний «психологічний профіль» особистості як конкретного управлінця. Мотиваційний компонент спільної діяльності відбиває інтереси, бажання, потреби, мотиви і мотивації, настанови суб'єктів цієї діяльності, які спонукають їх до ефективної діяльності, подолання труднощів, що виникають у ній, розв'язання певних складних ситуацій, опанування підвалинами майстерності конкретного фахівця.

Наступний компонент спільної діяльності – спільні дії, тобто такі її елементи, які спрямовані на вирішення поточних (оперативних і досить простих) завдань спільної діяльності. Способи спільного виконання цих дій називаються спільними операціями. На основі узгодженості таких дій і операцій ми робимо висновок про колективну майстерність, згуртованість певного суб'єкта управлінської діяльності, наприклад, про управлінську злагодженість команди управлінців тощо.

Структуру спільної діяльності завершує спільний результат, отриманий її учасниками, який може мати духовну та матеріальну форми.

Основні ознаки спільної діяльності і властивості її суб'єкта тісно взаємозалежні між собою. Серед основних характеристик суб'єкта спільної діяльності необхідно виділити такі якості та риси: цілеспрямованість, умотивованість, рівень цілісності (інтегрованості), структурованість, узгодженість, організованість (керованість), результативність (продуктивність), просторові і тимчасові особливості умов життєдіяльності.

Цілеспрямованість групового суб'єкта діяльності характеризує його прагнення до досягнення спільної мети, а умотивованість – характеризує активне, зацікавлене і діюче ставлення до спільної діяльності.

Під цілісністю (чи інтегрованістю) колективного суб'єкта діяльності розуміється внутрішня єдність складових його елементів, яка оцінюється сукупністю таких параметрів: щільність функціональних зв'язків між його членами, показниками якої виступають частота й інтенсивність контактів між ними; рівень функціонального взаємозв'язку; відношення числа спільно виконуваних функцій до загального їх числа; тип цілісності колективного суб'єкта, що виявляється в характері домінуючих зв'язків між суб'єктами спільної діяльності.

Важливою властивістю групового суб'єкта діяльності є його структурованість, що означає чіткість і суворість взаємного розподілу функцій, завдань, прав, обов'язків і відповідальності між членами колективу, визначеність його структури. Її емпіричними показниками є:

- домінуючі способи розподілу функцій (взаємне доповнення, підстрахування, дублювання);
- способи прийняття відповідальності за виконання функцій у колективі (концентрація, розподіл, дифузія відповідальності);
- характеристики ділового взаємовпливу та ін.

Узгодженість – це гармонічне сполучення учасників групи, взаємна зумовленість їхніх дій. Параметром узгодженості є насамперед тип чи характер узгодження (співвідношення) дій членів групи, що може оцінюватися за допомогою такого показнику: домінуючі способи розв'язання розбіжностей і протиріч, що ведуть до узгодження дій і операцій учасників групи тощо.

Організованість узагальненого суб'єкта діяльності означає упорядкованість, зібраність і підпорядкованість визначеному порядку виконання спільної діяльності, здатність діяти точно відповідно до заздалегідь установленого плану (планомірність).

Інтегральною властивістю колективного суб'єкта діяльності є його результативність, що характеризує спроможність досягати позитивного підсумку спільної діяльності [10, с. 33-35].

У контексті розуміння управлінської діяльності, як суб'єкт-суб'єктної діяльності, логічним є її оцінювання також з антропологічних позицій [11], що можна пояснити такими обставинами: по-перше, для її виконання необхідний «особливий» людський матеріал, який

повинен мати певні організаторські здібності, неабиякий загальний і професійний інтелект; по-друге, суб'єкт управління повинен мати ґрунтовний культурологічний тезаурус; по-третє, йому необхідно володіти різнобічними спеціальними знаннями – загальнонауковими, загальнопрофесійними, фаховими, екологічними, економічними, фінансовими, правовими, управлінськими тощо; по-четверте, перераховані вище знання суб'єкту управління треба вміти використовувати в практичній управлінській діяльності, при цьому жорстко дотримуючись застережних заходів щодо працівників, не забуваючи про те, що, на які б благородні чи економічно вигідні цілі не орієнтувався управлінець, але він не правомочний приносити будь-яку морально-психологічну шкоду тому, з ким співпрацює чи діє в інтересах всього суспільства.

Висновки. Таким чином, ефективна взаємодія суб'єктів управління ПТО – це невід'ємний і найбільш важливий компонент ефективного функціонування цієї освітньої галузі взагалі й будь-якого професійно-технічного навчального закладу зокрема. Від усвідомлення ними значення, сутності і змісту цієї важливої складової їх управлінської діяльності залежить своєчасне і повне розв'язання багатьох управлінських проблем. У зв'язку з цим основою взаємодії суб'єктів управління професійно-технічної освіти мають бути класичні наукові засади (теорії, ідеї, парадигми, концептуальні підходи) діяльності та управління складними динамічними системами, мета, завдання, принципи та функції яких видозмінюються в залежності від політичних і соціально-економічних процесів, які відбуваються в суспільстві. Незалежно від того, у якому напрямі будуть розвиватися такі процеси в економіці країни, рішучий вплив на них буде мати галузь професійно-технічної освіти, підвищення професійного рівня її суб'єктів управління та вміння ефективно взаємодіяти в процесі спільної діяльності.

Література:

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Божович Л.И. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
2. Взаємодія суб'єктів управління професійно-технічною освітою: теорія і практика: монографія / [В.І. Свистун [та ін.]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 461 с.
3. Гегель Г. Сочинения: / Гегель Г. В 14 т. – М.-Л.: Государственное изд-во, 1929. – Т. 1. – 368 с.
4. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности / Журавлев А.Л. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 640 с.
5. Карпов А.В. Психология менеджмента: учеб. пособ. / Карпов А.В. – М.: Гардарики, 2000. – 584 с.
6. Новий тлумачний словник української мови / укл. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. – 2-е вид., виправ. – К.: Аконт, 2006. – Т.1. – 926 с.
7. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
8. Полюга Л.М. Словник синонімів української мови / Полюга Л.М. – К.: Довіра, 2004. – 477 с. – (Словники України).
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
10. Совместная деятельность: методология, теория, практика. – М.: Наука, 1988. – 232 с.
11. Составляющие профессионализма // Профессиональное образование. – 2001. – № 12. – С. 7.
12. Соціальна філософія : Короткий Енциклопедичний Словник / заг.ред. і укл.: В.П. Андрущенко, М.І. Горлач. – К.-Харків: ВМП «Рубікон», 1997. – 400 с.
13. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Керівник – професіонал нової формації (Нові аспекти удосконалення вищої технічної освіти на сучасному етапі) / Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. РОМАНОВСЬКИЙ // Вища освіта України. – 2002. – № 1. – С. 34–38.
14. Трубников Н.Н. О категориях «цель», «средство», «результат» / Трубников Н.Н. – М.: Высшая шк., 1968. – 148 с.
15. Федоров Г.А. Материалистическая диалектика о категории цели / Федоров Г.А. // Вопросы философии. – 1956. – № 1. – С. 63–78.
16. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Щедровицкий Г.П. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.

УДК 377.3:373.87

Сліпчишин Л.В.,

кандидат педагогічних наук,

Львівський науково-практичний центр Інституту

професійно-технічної освіти НАПН України,

член-кореспондент АМСКП,

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ НАРОДНИХ ХУДОЖНІХ ПРОМИСЛІВ

У статті розглядаються соціально-економічні обґрунтування необхідності застосування нових психолого-педагогічних підходів до формування креативних фахівців для народних художніх промислів з урахуванням кластерної концепції в економіці. Визначено завдання активізації ресурсного потенціалу, який комплексно стимулюватиме розвиток територій, сприятиме підвищенню добробуту населення та забезпечуватиме конкурентні переваги. Для України важливою культурною індустрією, що має великий потенціал, є народні художні промисли, продукція яких наповнена автентичним семантично-ментальним кодом, формує національні світоглядні переконання і цінності. Окреслено основні чинники, які на сучасному етапі гальмують розвиток народних промислів. Основною метою створення програм (проектів) в сфері народного мистецтва є збереження індивідуальності та самобутності результатів творчості, підвищення якості та конкурентоспроможності продукції майстрів та осередків.

Ключові слова: народні художні ремесла та промисли, кластерний підхід, креативність, творчість, креативне середовище, професійно-художня освіта, професійно-технічний навчальний заклад.

The article deals with the socio-economic justification for the use of newpsychological and pedagogical approaches to formation of creative professionals of folk arts and crafts considering the cluster concept in the economy. The tasks for the revitalization of the resource potential which will stimulate the development of areas comprehensively, promote people's welfare and provide a competitive advantage are determined. For Ukraine, folk arts and crafts are an important cultural industry that has a great potential , the products of which are filled with genuine semantic and mental code and create national ideological beliefs and values. The main factors that retard the development of national crafts at the present stage are outlined. The main purpose program (projects) in the field of folk art is the preservation of identity, creativity, improving the quality and competitiveness of production of craftsmen and centers.

Keywords: folk arts and crafts, the cluster approach, creativity, creativeness, creative environment, professional and artistic education, vocational and technical institution.

Зі вступом у ХХІ століття в суспільній свідомості почалося переосмислення традиційних цінностей з позицій прагматизму, який за головний моральний орієнтир визнає “розвиток і реконструкцію досвіду, розповсюджуючи креативну стратегію на всі поверхи культури, включаючи духовні цінності” [1, с.15]. Якщо утилітаризм обмежувався рамками корисного винахідництва, то прагматизм допускає ідеали творчої свободи та визнає цінність високої творчості, сповідує спосіб креативного мислення та прикладний характер креативної діяльності. Для багатьох галузей культурної індустрії (і народних художніх промислів зокрема) питання виживання пов'язане з адаптацією до тих процесів, які спостерігаються в світовій економіці та культурі. Постійний діалог між економічними і культурними інноваціями потребує креативу, а значить і розуміння його природи.

Проблема розвитку народних художніх промислів в науковій літературі розглядається у різних аспектах: економіко-географічному (І. Вах, Я. Жупанський, Ф. Заставний, С. Іщук, М. Паламарчук, О. Шаблій); історико-географічному (І. Вагилевич, В. Гнатюк, Я. Головацький, Д. Гоберман, І. Сеньків); культурологічному (М. Жулинський, В. Кудін,

Л. Масол, Н. Миропольська, О. Рудницька); освітньому (В. Бойчук, О. Кoberник, Л. Оршанський, В. Радкевич, В. Сидоренко А. Чебикін). Дослідженню сутності креативності, творчих здібностей особистості та їх розвитку в навчальному процесі присвячено чимало психолого-педагогічних праць (М. Лещенко, В. Моляко, А. Морозов, С. Степанов, Д. Чернілевський). Системний розгляд соціально-економічного підґрунтя такої важливої культурної індустрії як народні художні промисли дозволяє виявити основні тенденції, які намітилися сьогодні в суспільному житті, та орієнтувати на них теорію та практику професійно-художньої освіти. Проте сьогодні є незначна кількість праць щодо ролі освітніх закладів, які готують фахівців для народних художніх промислів, в розвитку креативних регіонів в Україні у контексті кластерного підходу.

Метою статті є спроба показати соціально-економічну важливість застосування нових підходів до організації підготовки фахівців для народних художніх промислів на прикладі кластерного підходу та розкрити роль креативу в цьому процесі.

Суспільні трансформації, які відбуваються в світі та в Україні, породили низку соціально-економічних проблем, вирішувати які необхідно на основі інноваційних підходів. До найбільш актуальних проблем можна віднести такі: вичерпування багатьох традиційних галузей (наприклад, в Україні – видобувної та важкої промисловості); нерівномірність територіального розміщення підприємств конкретної галузі; скорочення масового виробництва і відповідно збільшення кількості незайнятого населення; зростання кількості незайнятої молоді, яка через відсутність професійного досвіду не може влаштуватися на роботу; низький рівень самостійності молоді у професійній діяльності; виникнення депресивних районів. Вивести країну з такої ситуації можна, якщо в ній будуть створені умови для конкуренції та переходу до креативної економіки, в якій творча особистість завжди може самореалізуватися.

Досліджуючи умови створення конкурентного середовища, науковці переважно розглядають економічну та фінансову складові, оскільки потужність економіки країни традиційно пов'язують з рівнем розвитку техніко-технологічної бази. Проте сьогодні такої важливій складовій економіки як культурна, що суттєво впливає на розвиток техніко-технологічної бази, з боку влади приділяється невинувато незначна увага. У той час, як джерелом цивілізаційного поступу українські та закордонні вчені (Л. Гаррісон, С. Ганінгтон, М. Інглегард, Ю. Полунєєв, В. Чужиков) визнають знання і талант, завдяки яким культура інтегрується в техніко-технологічну базу економіки. Проте важливо пам'ятати, що: "Культура має свою ціннісну природу та ефективність. Швидше за все, саме творча культура з її мотиваційною енергетикою та смисловою інтегральністю може бути основою суспільного устрою" [1, с.125]. Тому творча складова діяльності сучасної людини перетворюється у вирішальний чинник суспільних процесів.

У ХХІ столітті в економічній сфері зросло значення конкурентних переваг (тобто переваг, які б не могли відтворити інші країни), а також тих незвичних аспектів, які їх викликали: потреб, незвичних вмінь, цінностей тощо. Щоб втриматися на міжнародному ринку за певною позицією, в країні мають існувати надійні джерела для створення конкурентної переваги. Це означає, що слушною є думка М. Портера про те, що завдяки культурі країна може отримати перевагу, виробляючи унікальні товари і послуги [5]. У цьому аспекті стратегічного значення набуває думка В. Чужикова про доцільність формування креативних регіонів, в яких ключовим чинником забезпечення конкурентоспроможності є активізація творчого потенціалу [8]. Це ставить на порядок денний завдання активізації того ресурсного потенціалу, який комплексно стимулюватиме розвиток територій, сприятиме підвищенню добробуту населення та забезпечуватиме ті конкурентні переваги, які складно імітувати. До таких ресурсів можна віднести різні культурні феномени, наприклад: культурна та природна спадщини, видатні, особистості, фестивалі та культурні події, культурні індустрії, видатні місця, нематеріальні ресурси [2, с.212-213]. З чого можна зробити висновок про те, що у сфері культури закладається основа для формування конкурентних переваг, які орієнтують інтелектуальний потенціал на відповідний розвиток.

Незалежно від галузі розвиток інтелектуального потенціалу перш за все залежить від тих підходів, які застосовуються у підготовці сучасних фахівців. Для України важливою культурною індустрією, яка має великий потенціал для створення конкурентної переваги, є народні художні промисли, продукція яких наповнена автентичним семантично-ментальним кодом. Формування національних світоглядних переконань і цінностей, моралі і духовності лягли в основу виховної системи кожного без винятку навчального закладу. Особлива увага приділяється збереженню ознак національної самобутності та символізму в навчальних закладах художнього профілю. Для інноваційного розвитку галузі потрібні креативні працівники, які б не лише зберігали традиції, але й не дали “піти в небуття символам і знакам, які прийшли до нас через тисячоліття, а вдихнути в них нове життя, збагатити ними наше сьогодення. Необхідно віднайти саме ті глибинні полісемантичні образи, що були біля витоків української культури, з яких сформовано архетипові «матриці» сприйняття світу, які відображають усю систему уявлень наших предків про світ, уособлюють правічний Український Дух” [7, с.147].

Щоб накреслити ефективні шляхи і способи створення конкурентного середовища в країні та в регіонах, необхідно системно проаналізувати ті перешкоди, які стримують такі процеси в регіонах та в масштабах країни. Для створення конкурентного середовища достатньою умовою є наявність джерела, продукція виробництва якого здатна конкурувати на світовому ринку і приносити прибуток. Проте саме через необхідні умови дуже часто хороші перспективи зникають як марево. Як показує аналіз наукових праць і практики (М. Вікхем, К. Кетелс, Г. Яшева, А. Яценко), до найважливіших необхідних умов можна віднести такі: інвестиції (як внутрішні, так і зовнішні), спільна участь зацікавлених різномасштабних підприємств та організацій у проектах, партнерство державного і приватного секторів у регіональному розвитку на основі спільної мети, якісна підготовка фахівців. Щоб утворився синергійний ефект, до створення моделі співробітництва на регіональному рівні можна підійти з позицій кластерної концепції. Ефективність такого підходу доведена міжнародною практикою.

Центральною ідеєю кластерної концепції є трактування кластера як важливого економічного інструмента, здатного ініціювати розвиток організацій і компаній, переорієнтувати їх діяльність від проблем до виявлення спільних перспектив. За визначенням М. Портера “кластер - це група географічно сусідніх взаємозалежних компаній та пов'язаних із ними організацій, що діють в певній сфері, характеризуються спільністю діяльності та доповненням один одного” [5, с. 59]. Застосування кластерного підходу у регіональній політиці дозволяє виявити джерело потенційної конкурентної переваги і за рахунок оптимального співвідношення виявлених підприємств і пов'язаних із ними організацій домогтися стимулювання зайнятості. Таким джерелом для багатьох регіонів України є народні художні ремесла і промисли. Адже виробництво художньо оформлених предметів побуту, одягу, оздоблювальних предметів, виробів декоративно-ужиткового мистецтва несе на собі відбиток тих стилевих особливостей і традицій, що притаманні регіону, і залежно від якості креативного вирішення більшою або меншою мірою сприяє формування конкурентної переваги в регіоні.

Аналіз стану народних художніх промислів в Україні дозволив дійти висновку про наявність основних проблем, спільних для різних регіонів: недостатня увага на державному рівні до потенціалу культурних індустрій; нестабільність виробництва; відсутність економічної концепції розвитку народних художніх промислів на тривалий період; скорочення матеріальної бази та її недостатній технологічний потенціал для розвитку виробництва; труднощі зі збутом продукції народних художніх промислів через недосконалу маркетингову діяльність; недостатній рівень підготовки кадрів; відсутність єдиної системи, яка б об'єднала на основі кластерного підходу зацікавлені сторони; наявність в продажу значної кількості виробів низької художньої якості і підробок (переважно азійського походження – В'єтнам, Індонезія, Китай, Пакистан); перекіс в бік виготовлення сувенірної продукції. У цьому контексті в кластер мали б входити виробники виробів народних

художніх промислів і ремесел, художники, освітні заклади, організації торгівлі та збуту, культурні інституції, що займаються проведенням етнокультурних заходів громадські організації та органи державної влади тощо. Критерієм ефективності функціонування кластеру мав би бути високий і тривалий попит на пропоновану продукцію, характерними ознаками якої були б висока якість і креативність вирішення.

Оскільки народні художні ремесла мають глибинні корені в історії та культурі етносів, то з метою збереження цих коренів, їх індивідуальності та самобутності та відродження розробляються відповідне законодавство та заходи. Зокрема, в Україні функціонування осередків народних художніх промислів здійснюється на основі низки нормативно-правових актів і програм, завданням яких є стимулювання розвитку народних художніх ремесел і промислів. Сьогодні їх є вже значна кількість (наприклад, Закон України “Про народні художні промисли”; Постанова Верховної Ради України “Про збереження та розвиток народних художніх промислів України в ринкових умовах”; Указ Президента України “Про заходи щодо відродження традиційного народного мистецтва та народних художніх промислів в Україні”, Концепція Державної програми збереження, відродження і розвитку народних художніх промислів на 2006—2010 рр. та інші), проте серед них бракує концепцій і програм стратегічного характеру та актів щодо діяльності меценатів, спонсорів, зменшення податкового навантаження тощо.

В Україні функціонує велика кількість осередків народних художніх ремесел і промислів, де ще збережені традиції виробництва. Серед них є й унікальні ремесла, існування яких залежить від зусиль тих особистостей, що ними займаються (виготовлення гребінців з рогу, кожухарство, плетіння зі шкіри та ін.). Для деяких центрів на основі кластерного підходу створені програми підтримки, наприклад, для кластеру народних художніх промислів “Сузір'я” (Івано-Франківська обл., стимулює розвиток ліжникарства), кластеру з питань розвитку сільських територій “Сорочинський ярмарок” (Полтавська обл., популяризація продукції народних художніх промислів та активізація виробництва); проект кластеру народних текстильних промислів “Екологічний ракурс”. Завданням кластеру “Екологічний ракурс” є комплексне використання потенціалу текстильних ремесел для забезпечення регіонального розвитку і формування конкурентних переваг територій (м. Глиняни, Львівська обл.; с. Яворів, Івано-Франківська обл.; м. Богуслав, Київська обл.; м. Решетилівка, Полтавська обл.). Цей міжнародний довготерміновий етномистецький проект започаткований в 1998 році з метою довести життєздатність та ефективність діяльності кластерів. Сьогодні вже розроблено програму і концепцію розвитку кластеру до 2015 року. Проте, як зауважують Н. Мікула і О. Дацко, запропоновані моделі поки-що не змогли довести необхідність формування конкурентних переваг як продукції народних промислів загалом, так і окремих осередків, а причиною цього стану є те, що: “значна частина ініціатив щодо розвитку осередків народної творчості не реалізується через неефективні механізми актуалізації культурних і творчих ресурсів територій, а також через брак ключових законодавчих актів, стратегічних програмних документів і заходів, які повинні стимулювати цей процес (Закон України “Про меценатство”, Державної концепції розвитку культури тощо)” [2, с.216-217]. До неефективних механізмів актуалізації культурних і творчих ресурсів територій можна віднести зокрема існуючий підхід освітніх закладів до впровадження педагогічних технологій, спрямованих на розвиток креативності та творчості майбутніх фахівців художнього профілю.

Основною метою створення програм (проектів) в сфері народного мистецтва є збереження індивідуальності та самобутності результатів творчості, підвищення якості та конкурентоспроможності продукції майстрів та осередків, створення додаткових робочих місць. Як показує досвід інших країн, зокрема Росії, для реалізації цих цільових установок необхідно виконати такі основні завдання: удосконалення форм державної підтримки галузі, створення умов для творчої та підприємницької ініціативи, створення сприятливого середовища для реалізації та розвитку творчого потенціалу майстрів народних художніх ремесел і промислів, сприяння популяризації народного мистецтва, об'єднання зусиль

органів державної влади, місцевого самоврядування, підприємств та організацій народних художніх промислів, індивідуальних майстрів, освітніх закладів, громадських організацій в галузі збереження та розвитку традицій народного мистецтва [3, с. 13-15]. Але якісна характеристика ефекту залежить від ступеня реалізації цих установок.

Розглядаючи перспективи розвитку народних ремесел в Україні, Н. Мікула і О. Дацко окреслили основні чинники, які на сучасному етапі гальмують їхній розвиток [2, с.219-220]. Одним з чинників є проблема із забезпеченням зміни поколінь народних майстрів і збереження традиційних технологій виробництва, які враховують аксіологічний підхід у формуванні конкурентоспроможності продукції і самих осередків народних промислів. Народні майстри переважно працюють в традиційних осередках народного мистецтва й дотримуються давніх традицій власних шкіл, які ґрунтуються на певних цінностях. Організація ж промислового виробництва крім збереження народних традицій ще й орієнтована на ринкові запити. У цьому контексті актуальності набуває вдосконалення підготовки фахівців для народних художніх промислів. Її особливістю є те, що апіорі фахівці народних художніх промислів є творчими особистостями, проте в складних умовах конкуренції (навіть між самими майстрами, що виготовляють однакові вироби) виникає потреба у креативних рішеннях, які вирізняли б продукцію серед подібної, тим більше тієї, що фактично є підробкою. Важливим моментом у цій ситуації є розуміння сутності творчості й креативності та їх ролі у підвищенні ефективності народних художніх промислів як культурної індустрії.

Як вважає П.Попов, відмінність між творчістю і креативом полягає в тому, що творчість породжує дещо якісно нове, неповторне та унікальне з суспільно-історичної точки зору, а креативність є технологічною компонентою творчості [4]. Креативність є вродженою здібністю кожної людини, а креатив – це інноваційна діяльність, частковим випадком якої є творчість. У контексті готовності людини до інноваційної діяльності, елементами якої є креативність і творчість, викликає занепокоєння той факт, що засвоєння соціального досвіду учнями в процесі навчання в школі (а студентами у вузах) сприяє формуванню позиції конформізму, який У.Еко розглядає, як “прояв нездатності середньої людини звільнитися від формальних систем, що нав'язані їй ззовні, а не набуті завдяки власному дослідженню реальності, ... результат пасивного засвоєння тих норм розуміння і судження, які ототожнюються з “хорошою формою” ... на рівні естетичних смаків і педагогічних принципів” [9]. Опозицією до креативності стає репродуктивність, тобто робота за шаблоном чи схемою, незалежно від галузі застосування.

Те, що сьогодні багато говориться про творчу особистість, про потребу підвищення власної творчої активності, про підготовку творчих працівників тощо потребує конкретизації. У цьому аспекті важливим є висновок про те, що “стратегії творчих (чи креативних) індустрій ґрунтуються на соціальному і технологічному феномені підвищення кількості творчих людей в будь-якій сфері, що дозволяє значно швидше реагувати на потреби ринку, легше освоювати нові реальності, пристосовуватися до них і створювати принципово нові продукти, які будуть затребувані не лише сьогодні, але й завтра, й післязавтра. Окрім того, цей підхід ґрунтується на визнанні факту, що творчість може бути не лише “високою”, але й “середньою”, й “низькою” [1, с.133]. Тому організація роботи в кластері як багатокомпонентному процесі спрямована на творчість в середині тих елементів, що є рушійною силою джерела конкурентної переваги, а чисельні технологічні розриви між різнохарактерними процесами всіх елементів заповнюються різного ступеню креативністю. Як цілісність кластер утримується за рахунок високої частки креативності та внеску великої кількості творчих людей.

Креативні рішення є результатом функціонування певних типів мислення та характеру, які необхідно розвивати не лише на індивідуальному рівні, але й в суспільстві. Креативність є джерелом усього нового, тому її цінують, заохочують і намагаються використати. Оскільки креативність як багатоаспектний феномен пов'язана зі стилем життя, розвитком вольової сфери, стилями і формами спілкування з людьми, новими умовами праці, рівнем культури й

освіченості, новими підходами в освіті, очевидно, що її розвиток потребує креативного середовища. Для створення креативного середовища необхідно значною мірою позбутися у мисленні стандартності, сприяти виявленню характерності, індивідуальності та особливості, розвивати критичне мислення. Сьогодні останнє розвивається за логікою навчального предмету і переважно час від часу (несистемно). Все це наводить на думку про важливість проблеми організації навчання та середовища, які сприятимуть підвищенню креативності, на забезпечення зв'язку в системі “молодь–освіта–розвиток регіону”.

Створення креативного середовища в регіоні, в якому джерелом конкурентної переваги є народне мистецтво, пов'язане з проблемою професійної підготовки фахівців художнього профілю в системі неперервної освіти, нового змісту професійно-художньої освіти та науково-методичного забезпечення. Як зазначає В. Радкевич, неперервність професійно-художньої освіти розглядається як комплекс державних і приватних навчальних закладів художнього профілю, що забезпечують організаційну і змістовну єдність, наступність і взаємозв'язок усіх ланок професійно-художньої освіти з урахуванням актуальних і перспективних суспільних та економічних потреб, особистісних прагнень і можливостей. У цьому комплексі на основі інтеграції освітньо-професійних програм і послідовності оволодіння ними, починаючи від художньої і до вищої художньої школи, відбувається диверсифікація професійно-художньої освіти протягом усіх наступних циклів професійної кар'єри фахівця. Розвиток творчих здібностей та оволодіння знаннями і вміннями певного фахового рівня в галузі мистецтва взагалі і народного зокрема в системі ПТО, окрім спеціалізованого ПТНЗ, забезпечується також художніми школами, Будинками творчості, Малими академіями мистецтв, в яких реалізуються освітньо-професійні мистецькі програми [6, с.204–205].

Багаторічний досвід участі автора в роботі центру художньої, художньо-прикладної і технічної творчості – Будинку техніки – в системі професійно-технічної освіти Львівської області дає підставу для висновків щодо внеску ПТО області у підвищення креативності регіону. Творча група педагогів на чолі з методистом складає орієнтовний план проектів, які будуть виконані з конкретного напрямку роботи. Кожен учень разом з керівником гуртка впродовж навчального року працюють над розробкою творчого проекту. Під час роботи над проектом учень наповнює його особистісним змістом, а художній рівень виконання коригується методичною допомогою педагога. Оприлюднення результатів творчості учнів ПТНЗ в галузі художньої, художньо-прикладної та технічної творчості відбувається у форматі виставки, яка проходить, як яскравий захід. Концепт виставки, її візуалізація та представлення досягнень широкому загалу орієнтують на серйозне контентне наповнення, яке відповідає вимогам часу. Успіх такої виставки обумовлений актуальністю тематики, цікавістю до креативних рішень, нових технік і технологій, що були реалізовані учнями. Щорічний огляд творчих здобутків ПТО області дає підстави стверджувати про позитивні якісні зміни. Значна частина випускників ПТНЗ художнього профілю продовжує вдосконалювати фахову майстерність в умовах навчання вищої школи, а також на відповідних підприємствах.

Отже, підсумовуючи розгляд важливості застосування нових підходів до організації підготовки фахівців для народних художніх промислів на прикладі кластерного підходу, можна зробити такі висновки. Народні художні промисли як культурна індустрія мають високий потенціал конкурентоспроможності. Підприємства відповідного профілю можуть стати ядром кластеру, якщо будуть здатними підтримувати конкурентоспроможність своєї продукції у перспективі. Вирішення цього стратегічного завдання актуалізує потребу вдосконалення професійної підготовки фахівців для народних художніх промислів, в основу якої покладено розвиток творчості та креативності в умовах креативного середовища навчального закладу. Важливу роль у відтворенні традицій народного мистецтва та його сучасного трактування відіграють гуртки, які працюють в усіх професійно-технічних навчальних закладах незалежно від профілю підготовки, де учні займаються за бажанням. Випускники, які чітко розуміють значення власної креативності для досягнення успіху, у

подальшому швидше інтегруються в професійну діяльність.

Література:

1. Креативная лаборатория: диалог творческих практик : монография / ред.-сост. О.А.Карлова. М. : Академический Проект, 2009. – 476 с.
2. Мікула Н. Кластер народних промислів у підвищенні міжнародної конкурентоспроможності регіону / Н.Мікула, О.Дацко [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mep/2011_12-13/9_Mikula.
3. Организационно-правовые основы деятельности, государственная поддержка и особенности бухгалтерского учета при организации народных промыслов и ремесел : методические рекомендации / Респ. сель-хоз. потреб. обслуж. кооператив “Содействие”, Казенное унитарное предприятие Чувашской Республики “Агро-Инновации”. – Чебоксары, 2009. – 147 с.
4. Попов, П. В. Творчество и креативность как элементы инновационного процесса / П. В. Попов [Электронный ресурс] // Теория креакратии. Электрон. Режим доступа : www/kreakratia.ru, 2003.
5. Портер М. Настанови, цінності, вірування і мікроекономіка добробуту / М. Портер // Незалежний культурологічний часопис “І”. — 2008. — № 53. — С. 34—47.
6. Радкевич В. Ступенева професійно-художня освіта в Україні як педагогічна система / В.Радкевич [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/metodser/111/16>.
7. Чегусова З. Роль символу, знака, міфу в професійному декоративному мистецтві України на межі ХХ–ХХІ століть / З. Чегусова // Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії : зб. наук. пр. — К. : ІМФЕ ім. М.Т. Рильського НАН України, 2008. — Вип. 8. — С. 146-151.
8. Чужиков В. І. Креативний регіон у креативній моделі регіонального розвитку / В.І. Чужиков [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.chtei-knteu.cv.ua/zmi.php>.
9. Эко У. Открытое произведение / У. Эко. — СПб. : Академический проект, 2004. — с. 169—170.

УДК 37.012.1

Тарасенко Г.С.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського,
академік АМСКП

ГУМАНИТАРИЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню суті і шляхів гуманітаризації вищої педагогічної освіти в Україні у контексті сучасних освітніх пріоритетів. Розкрито філософсько-педагогічні ідеї видатного методолога вітчизняної освіти С.Гончаренка. Окреслено шляхи гуманітарного викладання дисциплін у педагогічних університетах: глибоке занурення викладача і студента в духовно-культурний контекст інформаційних блоків, системно організована оцінка (монологічна і діалогічна) діяльності, особистісно-творча інтерпретація отриманої навчальної інформації.

Ключові слова: гуманітаризація, креативність, С.Гончаренко, наукове знання, ціннісне ставлення, гуманітарне мислення учителя, шляхи гуманітаризації вищої педагогічної освіти.

The article is devoted to the theoretical substantiation of essence and ways of humanitarization of higher education in Ukraine in the context of modern educational priorities. The philosophical and pedagogical ideas by outstanding national education methodologist S.Goncharenko are revealed. The ways of conducting of humanitarian disciplines in pedagogical universities are outlined. There are deep diving of the teacher and student in the spiritual and cultural context information blocks, systematically organized evaluation (monologue and dialogue) activities, personal and creative interpretation of educational information.

Keywords: *humanitarization, creativity, S.Goncharenko, scientific knowledge, valuable relations, humanitarian pedagogical intellect, ways of humanitarization of higher education.*

Актуальність проблеми. Гуманітаризація освітнього процесу безпосередньо пов'язана з реалізацією творчого начала в системі змісту, форм і методів освіти. Такий взаємозв'язок є пріоритетним у розбудові системи фахової підготовки спеціалістів усіх рівнів. Освітня практика потребує якнайповнішої інтеграції розумової та духовно-творчої діяльності особистості. В Державній національній програмі "Освіта. Україна ХХІ століття", зокрема, зазначено: "Гуманітаризація освіти покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення" [4, с.4].

Навіть побіжний дефінітивний аналіз свідчить про зв'язок поняття "гуманітаризація" з виявом людськості у фактах і явищах соціального буття. Гуманітарний (франц. *Humanitaire*; латин. *humanitas* – людяність, людська природа) – той, що належить до суспільних наук, які вивчають людину та її культуру. З нашого погляду, гуманітарний (підхід, предмет, знання тощо) – це той, що заснований, передусім, на творчій любові до людини, а не лише на знаннях про неї. Тому гуманітарний підхід до освітніх процесів означає не "озброїти знаннями" про людину, а "запалити духовний вогонь творчості" у знаннях про неї.

Історія наукового знання про людину свідчить про те, що певною мірою його розвиток відбувався і відбувається, на жаль, під знаком редукції інтелекта до раціо. В результаті за межі науки і наукового пізнання (як царства чистої розсудливості) було винесено сферу духовно-емоційних виявів. Однак поступово теоретично відтворювалась справжня картина наукового пошуку, а духовно-культурній складовій поверталось її законне місце. Сучасна логіка і методологія науки передбачає врахування і позанаукових факторів – історичних, психологічних, художніх. Більше того, стало очевидним, що наука не вичерпується двома рівнями пізнання – теоретичним і емпіричним. Сьогодні припускається існування своєрідного – образного – рівня пізнання як перехідного і проміжного між ними.

Історія розвитку науки містить яскраві приклади універсалізму пізнання світу, коли емоційно-естетичне і наукове пізнання зливались воедино в теоріях і підходах багатьох учених. Піфагор і Авіценна, Лукрецій Кар і Дж.Бруно, Леонардо да Вінчі, Й.В.Гете, Е.Резерфорд, А.Ейнштейн, Д.Менделєєв, В.Вернадський – їхні теорії мають не лише наукову, але й культурно-духовну цінність. Тут сфери науки, філософії і мистецтва синкретично злиті воедино. Видатні представники фундаментальних наук часто були наділені яскравим гуманітарним мисленням (Н.Бор, Н.Вінер, В.Глушков, П.Дірак, П.Капіца, Й.Кеплер, Л.Ландау, Д.Менделєєв, І.Павлов, М.Планк, А.Пуанкаре, Д.Томсон та ін.) і, піднявшись над сухою констатацією наукових фактів, значно "осердечили" знання, якому служили і віддали цьому служінню життя.

Нині, за загальною суспільною оцінкою, інформаційно-пізнавальна парадигма сучасної освіти не виконує своєї конструктивної соціальної місії – не дає змогу адекватно формулювати і розв'язувати складні проблеми розвитку суспільства, збереження екології природи і людської духовності. Тому вона має поступитися соціально-культурній парадигмі, яка характеризується аксіологічною наповненістю, відкритістю, внутрішньою діалогічністю і тим відрізняється від традиційної. Соціально-культурна парадигма ґрунтується на гуманітаризації освітнього процесу і передбачає гармонію складових національно-культурного досвіду: науки, релігії, культури і мистецтва. Така освітня парадигма не суперечить фундаменталізації освітнього процесу, навпаки – інтегрується з нею, збагачуючи її цінностями.

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що проблема гуманітаризації освітнього процесу, насамперед, стала предметом аналізу в царині філософії освіти і знайшла своє відображення у наукових працях В.Андрущенка, О.Барно, Т.Буяльської, О.Габовича, С.Гончаренка, В.Добриніна, М.Добрускіна, І.Зязюна, В.Кременя, Т.Кухтевича, Ю.Мальованого, В.Огнев'юка, І.Чистовської, Є.Шиянова та ін. Дослідники одноставно відзначають той факт, що гуманітарне і фундаментальне знання є впливовими факторами як

розумового, так і загальнокультурного розвитку особистості, адже об'єднуються у високому пориванні до гармонізації взаємовідносин людини з навколишнім світом. Звідси одвічний потяг до ренесансного злиття цих форм пізнання світу. Віра в можливість синтезу гуманітарного і фундаментального знання, в можливість усунення певної стіни між “двома культурами” звучить у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених (С.Клепка, Р.Х.Пірса, Ч.П.Сноу, О.Хакслі). Зокрема, пропонується навіть новий принцип пізнання – холізм. Згідно цієї філософської теорії, кожний об'єкт слід вивчати з погляду його цілісності, що є результатом не простої сукупності частин, а особливого духовного фактора – цілісності. Принцип культурологічного холізму передбачає обов'язкову опору не лише на раціональне осягнення дійсності, але й на інтуїтивно-ірраціональне заглиблення в свою культуру [5, с.12].

Утім найбільший внесок у розробку даної проблеми належить вітчизняному науковцю *Семену Устимовичу Гончаренку*. Творче життя знаного українського педагога-гуманіста, академіка НАПНУ – приклад безкорисливого й натхненного служіння науці. С.Гончаренко – знакова постать в українській педагогіці, безсумнівний фаховий авторитет, підкріплений вагомими результатами філософсько-педагогічної праці, які пройшли випробування життям. Зроблене ним на терені педагогічної науки вражає масштабністю і висотою людського духу. Автор проекту Концепції гуманітаризації загальної середньої освіти (1994), численних статей з означеного філософсько-педагогічного напрямку, С.Гончаренко став визначним методологом освіти – чи не найбільшим в історії вітчизняної педагогіки.

Фізик, водночас послідовний гуманітарій за масштабом педагогічних ідей та глибиною осмислення педагогічної інноватики, він точно угадував правильний шлях «олюднення» сучасної освіти. Притаманні С.Гончаренку енциклопедична освіченість, наукова принциповість і чесність, надзвичайна працездатність та вимогливість до себе й колег, відкритість до педагогічних інновацій є ознаками розвиненого гуманітарного мислення. В.Андрущенко дав справедливо високу оцінку місцю і ролі С.Гончаренка в розвитку української педагогічної науки: “До честі і в світлу пам'ять наших вчителів, зазначу, вони забезпечили нам філософську освіту, що виходила за межі маніпулятивних політичних та ідеологічних міфологем” [1, с. 9]. До лідерів першої величини в царині педагогіки він відносить Василя Сухомлинського, Івана Зязюна і Семена Гончаренка [1, с. 9].

С.Гончаренко тривалий час досліджував проблему гуманітаризації освітнього процесу, висловлюючи яскраві, дійсно непересічні думки у численних статтях і виступах перед освітянами. У цьому ракурсі великий інтерес викликає стаття С.Гончаренка “І все-таки гуманітаризація” [3], у якій обґрунтована суттєва різниця між гуманітаризацією і гуманізацією освіти, чітко визначено зміст основних положень процесу гуманітаризації, жодне з яких не є змістом гуманізації. Обґрунтована вченим різниця має важливе значення для педагогічної практики, оскільки дає змогу осмислено реалізовувати засадничі положення гуманітаризації без жорсткого прив'язування до процесу гуманізації, адже останній розв'язує власні завдання.

Утім висунуті ученим філософсько-педагогічні ідеї потребують подальшого вивчення, глибокого аналізу і практичного впровадження у систему української освіти.

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування суті і шляхів гуманітаризації вищої педагогічної освіти у контексті сучасних освітніх пріоритетів.

Якщо сучасні вчені часто розглядають гуманізацію та гуманітаризацію як процеси, які є тотожними, доповнюють один одного й вивчаються у взаємозв'язку, то ми дотримуємося наукових позицій С.Гончаренка, який наполегливо розрізняє гуманізацію та гуманітаризацію як два незалежних методологічних принципи, що знаходяться у взаємодії, але мають свої цілі й завдання [3, с.3]. Якщо гуманізація освітніх процесів, насамперед, торкається стосункової сфери, то гуманітаризація освіти визначає масштаб мислення і осмислення кінцевого результату освіти в культурологічних вимірах.

Наприклад, І.Чистовська вважає, що гуманізація передбачає визнання самоцінності людини як особистості, забезпечення її прав, волі, можливостей самореалізації, а

гуманітаризація освіти слугує формуванню гуманістичних міжособистісних відносин, у тому числі між науково-педагогічним працівником і студентом у навчальному процесі, а також зумовлює розширення переліку гуманітарних дисциплін [6, с.192].

У контексті наукової полеміки зауважимо, що гуманітаризація аж ніяк не звужується до формального у кількісних вимірах підвищення питомої ваги соціально-економічних та інших гуманітарних навчальних дисциплін. Гуманітаризація повинна торкатися абсолютно всіх галузей наукового знання, яке стало предметом вивчення учнями і студентами, передбачаючи удосконалення змісту й методики викладання відповідних дисциплін з метою формування ціннісного ставлення молодих поколінь до природи і соціуму. Усі навчальні дисципліни у загальноосвітній школі чи у вищому навчальному закладі повинні мати і якнайповніше реалізовувати гуманітарний вимір. Таким чином гуманітарна спрямованість вивчення наукових істин допоможе сформувати критичність мислення, привнесе у викладання наук колізії історії, логіку традицій відповідної предметної галузі, її соціальну й економічну основу, проте найголовніше – уможливить трансляцію етичних та естетичних максим.

Наполягаючи на гуманітаризації освітнього процесу, не можна не дбати про непорушний авторитет фундаментальних наук. Слід пам'ятати, що статус науки у нашому суспільстві нині надзвичайно занижений – його тримає невелика частка не прагматично мислячих людей. Представники фундаментальних наук б'ють на сполох, констатуючи нечуваний занепад донедавна розвиненої науково-освітньої системи. Вважають, що людство байдуже спостерігає ренесанс ворожих науці систем мислення та громадської поведінки. Констатують низьку якість підручників і примітивізм методик викладання основ наук. Застерігають від хибної гуманітаризації освіти (яка вбиває фундаментальні науки чисельністю) і врешті призведе до остаточної депопуляції науки [2, с. 60-61].

Утім істинна гуманітаризація ніколи не зазіхає на високий авторитет наукового знання, а лише підносить його на більш високий ціннісний щабель. Ось, для прикладу, як сформулював своє бачення гуманітаризації освіти американський фізик-теоретик, лауреат Нобелівської премії Ісидор Рабі на нараді Комітету з освітньої політики при Американській асоціації розвитку науки: “Я переконаний у тому, що ми не досить обачні, коли вибираємо способи формування уявлень учнів про фізичну науку, які б дали можливість учням її зрозуміти, відчуті й оцінити. Ми показуємо дуже мало цінного в науці з того, то лежить поза її практичним застосуванням. Іншими словами, ми викладаємо нашу науку не гуманітарним способом. Учні дістають уявлення про фізику як про набір фокусів, які вони можуть із задоволенням демонструвати. Тепер наука – це зовсім інше. Це прагнення всього людства навчитися жити й любити світ, в якому воно живе. Бути його частиною – означає розуміти його, розуміти себе як його частину, відчувати, що могутність людського пізнання виходить далеко за рамки того, що можна уявити, що безмежне розширення людського пізнання стосується не лише матеріальної сторони світу” [8, с.34].

На думку А.Ейнштейна, не можна перевантажувати вивчення основ наук лише убивчою для учня чи студента кількістю фактів і залізної логіки. Він закликав до того, щоб де тільки можливо, навчання перетворювалось на переживання [7]. Тобто, крім виконання стандартів навчання, повинно бути ще й виконання “стандартів людинотворення”.

Трансформуючи геніальні думки, можна із впевненістю говорити про шкідливість “уроку-пустоцвіту”, “лекції-пустоцвіту”, які презентують учням (студентам) “рафіноване” знання, очищене від емоцій, переживань і ставлень. Адже немає в таких знаннях місця людині з багатством її почувань і соціальних зв'язків.

Натомість наші сучасники – талановиті педагоги-практики – невпинно шукають шляхи “олюднення” тих наукових знань, які дають учням. Це Шалва Амонашвілі (Грузія), який майстерно вибудовує практичну філософію стосункової сфери на будь-якому уроці і перетворює їх на сферу гуманістичної емпатії, на справжні уроки людяності. Микола Палтишев (Україна, Одещина) викладає фізику і астрономію на ноосферному рівні, даючи можливість на своїх уроках-виставах отримати досвід гуманітарного осмислення наукових

знань. Ірена Стульпінене (Литва) виражає на уроках “особисте відчуття фізики” – метафоризоване, живе, пульсуюче в образах і мистецьких аналогіях наукове знання. Вікторія Бак (Україна, Донеччина) викладає учням “осердечену” біологію. Надія Вітковська (Україна, Вінниччина) майстерно, філігранно точно, одухотворено працює зі словом, яке стає для учнів не лише матеріалом для “розчленування” на букви, звуки, склади, але й вчить їх вслухатися в “словесний космос”, відчувати “мускулатуру” кожного слова, запам’ятовувати їх образи через кольорові, просторові, тактильні асоціації.

Ось так закони фізики, хімії, біології, філології починають пояснювати учням не лише світ, який навколо них, але й світ, який всередині них. Але за цим стоїть талант учителя, який формується ще на ранніх етапах професійної підготовки.

Слід визнати, що сформуванню у майбутнього вчителя гуманітарне мислення не легко. Гуманітаризація освітнього процесу не може бути реалізована, наприклад, лише за рахунок виокремлення блоку соціально-гуманітарних дисциплін у ВНЗ. У викладанні дисциплін кожного блоку потрібний мотивований пошук педагогом морально-ціннісних (соціальних і особистих) проблем, їх осмислення та формулювання в контексті проблемного поля дисципліни. Опанування кожного напрямку наукового знання повинно бути запліднене цінностями і духом творчості.

Якщо проаналізувати стан педагогічної освіти, впадає в око традиційний підхід до формування у майбутнього педагога “предметно орієнтованої” системи знань, умінь і навиків, які часто є, по суті, не системою, а конгломератом роздроблених, локальних, слабо пов’язаних між собою відомостей про людину, природу, суспільство (“кляптева ковдра”), які потім у практиці освітньої роботи так само слабо реалізуються учителем з метою формування в учнів системних знань і цілісної картини світу.

Тому гуманітаризація педагогічної освіти повинна передбачити створення умов для самореалізації, самовизначення майбутнього педагога в просторі сучасної культури на тлі розкриття творчого потенціалу особистості кожного студента, формування у нього не вузькопрофільного, а глобального (ноосферного) мислення, становлення морально-ціннісних орієнтацій і педагогічно затребуваних етичних якостей з подальшою їх актуалізацією в професійній і суспільній діяльності. Це зовсім не означає механічне розширення переліку гуманітарних дисциплін, а націлює натомість на поглиблення інтеграції змісту навчальних дисциплін для вироблення у педагогів інтегрального типу пізнання і зумовлює поворот учительського мислення до цілісної людини і до цілісного людського буття на Землі.

Таким чином, важливою ознакою гуманітаризації педагогічної освіти є її інтегративність як формування цілісного (холістичного) уявлення про навколишній світ та місце людини в ньому. Не менш важливими проявами гуманітаризації є її екзистенціальність та аксіологічний характер, що зумовлює спрямування освіти на пріоритетність творчого життєствердження особистості на базі загальнолюдських цінностей.

Гуманітаризація вищої освіти настійливо вимагає переорієнтації з предметно-змістового принципу навчання основам наук на вивчення цілісної картини світу, на трансляцію не „чистих”, а „олюднених” знань з опорою на базові цінності людства [3]. Це обумовлює пріоритетний розвиток загальнокультурної компоненти змісту, форм і методів вузівського навчання, що, в свою чергу, допомагає долати утилітарно-прагматичний, навіть технократичний підхід до фахової освіти майбутнього вчителя.

Шлях до успішної гуманітаризації педагогічної освіти пролягає через невинну трансляцію цінностей у процес вузівської підготовки вчителя. Ціннісні основи гуманітаризації вищої педагогічної освіти варто тлумачити як зразки педагогічної культури, які неодноразово суспільно схвалені і традиційно передаються з покоління в покоління, які виразно функціонують в культурному житті людства, в міжпоколінній взаємодії, врешті в педагогічних теоріях, системах, технологіях.

Ціннісна свідомість студента повинна стати об’єктом вдумливої корекції в процесі вивчення основ наук і педагогічних дисциплін. Великого значення тут набуває свідоме визначення студентом власних домінантних орієнтацій на зв’язок з навколишнім

середовищем, адже кожна людина врешті-решт орієнтується чи на буденно-споживацький, чи на естетичний, чи на ідеально-творчий характер взаємовідносин зі світом, або ж на еклектичний їх варіант. Переважання утилітарно-споживацьких орієнтацій є сигналом загального неблагополуччя в сфері ціннісної свідомості, яка за таких умов не може продукувати морально здорові установки діяльності.

Ставлення до дитини і дитинства є фундаментальним і всеохоплюючим виміром фахової спроможності педагога. Специфіка таких ціннісних орієнтацій полягає в їх універсальності: вони охоплюють особливості дитячого світу не лише з погляду практично-пізнавальної, але й моральної, духовно-естетичної цінності. Саме такі орієнтації на взаємодію з дитиною утворюють повноцінний аксіологічний потенціал у структурі професійної культури вчителя.

Отже, ціннісне ставлення є могутнім підґрунтям аксіологічного потенціалу особистості. Цінність виконує роль регулятора педагогічної діяльності, формує структуру особистості вчителя. Вона виступає певним суспільним еталоном, критерієм виміру педагогічних дій. Ціннісному мисленню вчителя притаманні риси філософської рефлексії, що перетворює його на смислову квінтесенцію „вищого” знання про дитину та дитинство як унікальний етап розвитку людини, а також про свій людський та професійний обов’язок перед ними. Без розуміння дитини як цінності будь-яка діяльність по відношенню до неї, вияв будь-якої технологічної активності набувають буденно-утилітарного характеру. Педагогічна інструментовка виховного впливу за таких обставин неминуче примітивізується.

У висновку зазначимо, що на шляху до гуманітаризації педагогічної освіти необхідно якнайповніше реалізувати світоглядний потенціал усіх навчальних дисциплін. Не повинно бути жодного заняття (лекційного, практичного чи лабораторного) без трансляції пріоритетних педагогічних цінностей. Гуманітаризація змісту, методів і форм вищої педагогічної освіти поліпшити стан викладання як фундаментальних, так і гуманітарних дисциплін. Адже не секрет, що навіть гуманітарну дисципліну можна викладати на примітивно-ремісницькому рівні без необхідного заглиблення у смисл суспільно-історичних колізій, у світ художніх образів тощо. У будь-якому знанні, яке пропонується майбутньому вчителю, належить окреслити акумульований у ньому ціннісний досвід людства. Гуманітарне викладання вузівських дисциплін передбачає: по-перше, глибоке занурення викладача і студента в духовно-культурний контекст інформаційних блоків, по-друге, системно організовану оцінку діяльність (монологічну і діалогічну), насамкінець, особистісно-творчу інтерпретацію студентом отриманої навчальної інформації.

Успіх здійснюваних в Україні реформ можливий за умови інтелектуального, духовно-культурного розвитку народу, підвищення його професійно-творчого потенціалу через реформування системи освіти на основі пріоритетів загальнолюдських і національних цінностей, з виходом на новий рівень гуманітарної культури суспільства.

Література:

1. Андрущенко Віктор. «Філософське самовбивство» останніх радянських гуманітаріїв / Віктор Андрущенко // Філософія освіти. – 2012. – № 1–2 (11). – С.7-15
2. Габолич О. Гуманітаризація науки чи її криза? / О. Габолич // Вісник Національної академії наук України. – 2001. – № 7. – С. 54-61.
3. Гончаренко С.У. І все таки – гуманітаризація // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С.3-7.
4. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Тарасенко Г. С. Аксіологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти / Г.С.Тарасенко, Б.І. Нестерович // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 21. – С. 12-15.
6. Чистовська І.П. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах / І. П. Чистовська // Вісник національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2008. – №1. – С. 191-195.
7. Эйнштейн Альберт. Как изменить мир к лучшему / Альберт Эйнштейн. – М.: Эксмо, 2013. – 252 с.

8. Rabi I.I.Science: The Center of Culture. TheWorld Publishing Company. New York and Cleveland, 1970. – 150 p.

УДК 618

Ткачук Г.В.,
кандидат медичних наук, доцент кафедри
соціальної та фізичної реабілітації
Вінницького соціально-економічного інституту
Університету «Україна», м. Вінниця,
академік АМСКП

МЕТОДИ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА КОМПЛЕКСНОГО ЛІКУВАННЯ ЦУКРОВОГО ДІАБЕТУ І ЙОГО УСКЛАДНЕНЬ

Цукровий діабет – ведуча причина втрати зору, ампутації ніг, хронічної ниркової недостатності, ішемічної хвороби серця, інфаркту міокарда. Дослідження обміну білків та ліпідів у хворих з цукровим діабетом дозволяє своєчасно діагностувати порушення обміну речовин і запобігати цим ускладненням. У лікуванні хворих на цукровий діабет використовуються курортні фактори, направлені на лікування і профілактику різних ускладнень цукрового діабету і супутніх захворювань. Важливе місце у лікуванні хворих, в тому числі в санаторно-курортних умовах, займає лікувальна фізкультура, дозоване фізичне навантаження. В першу чергу це застосування лікувальної фізичної культури, лікувального масажу і фізіотерапії. Проведене дослідження показало, що названі процедури набагато покращують стан метаболізму у хворих цукровим діабетом.

Ключові слова: цукровий діабет, гіпертонічна хвороба, лікувальна фізкультура, бальнеотерапія, фізіотерапія.

Diabetes is a leading cause of vision loss, foot amputation, chronic renal failure, ischemic heart disease, myocardial infarction. Studies of metabolism of proteins and lipids in patients with diabetes mellitus allows to diagnose metabolic disorders and to prevent this complication. In the treatment of diabetes mellitus, the Spa factors aimed at treatment and prevention of various complications of diabetes and related diseases are used. Physical therapy, dosed physical load, including sanatorium-resort conditions occupy an important place in the treatment of patients. In the first place therapeutic physical culture, massage therapy and physiotherapy should be used. The study shows that these procedures improve the state of metabolism in patients with diabetes mellitus significantly.

Key words: diabetes mellitus, hypertension, therapeutic physical training, balneotherapy, physiotherapy

Цукровий діабет – ведуча причина втрати зору, ампутації ніг, хронічної ниркової недостатності, розвитку атеросклерозу, ішемічної хвороби серця, інфаркту міокарда. От чому профілактика цукрового діабету, успішне лікування, досягнення компенсації порушеного метаболізму являється визначальним фактором профілактики ряду серцево-судинних захворювань і ускладнень, в першу чергу, діабетичної ангіопатії, збереження повноцінного життя хворого.

Цукровий діабет – захворювання, в основі якого лежить порушення різних видів обміну речовин, в першу чергу, вуглеводного. Воно пов'язане з абсолютною або відносною недостатністю в організмі інсуліну – гормону, який виробляється особливими клітинами підшлункової залози.

Цукровий діабет відноситься до числа розповсюджених захворювань і складає до 4% від загальної кількості населення.

Діабетом хворіють з однаковою частотою чоловіки і жінки. Захворювання зустрічається

серед людей різних вікових груп. 3-5% всіх хворих – діти і підлітки. Діабет може починатися раптово, бурхливо, частіше в дитячому і юнацькому віці, або повільно, поступово (у людей старших вікових груп).

Факторами, які безпосередньо являються попередниками появи клінічних ознак діабету, можуть бути: психотравма, нервові і фізичне перевантаження, гострі інфекційні захворювання, пологи, складні операції тощо.

У хворих цукровим діабетом на фоні гіперхолестеринемії, гіпертригліцеридемії, зниження альфа-ліпопротеїдів спостерігається окислювальне пошкодження білків, змінюється метаболізм оксиду азоту, що прискорює розвиток атеросклерозу та прогресування серцево-судинних захворювань.

Лікування хворих цукровим діабетом має свою мету: досягнення максимально можливої для кожного хворого компенсації порушеного метаболізму, забезпечення нормального життя в плані збереження, властивої для здорової людини, фізичної і розумової працездатності, а для дітей і підлітків – фізичного, розумового і статтєвого розвитку, а також первинну і вторинну профілактику ускладнень, особливо діабетичної ангіопатії.

У лікуванні хворих цукровим діабетом використовуються курортні фактори, направлені на лікування і профілактику різних ускладнень цукрового діабету і супутніх захворювань. В першу чергу це відноситься до патології серцево-судинної, нервової системи, легень. Потрібно підкреслити, що в умовах курорту основними лікувальними факторами цукрового діабету являються дієта, інсулінотерапія, таблетовані цукрознижувальні засоби, дія яких під впливом різних курортних і фізіотерапевтичних методів лікування стає більш ефективною. Санаторно-курортне лікування дозволяє покращити загальний стан хворих, підвищити їх працездатність, стабілізувати протікання цукрового діабету та, що є головним, знизити ймовірність більш раннього розвитку ускладнень, а при їх наявності призупинити або сповільнити прогресування, покращити функціональний стан різних органів і систем, часто зменшити дозу цукрознижувальних препаратів та інсуліну. Для санаторно-курортного лікування використовують як профільні санаторії для хворих цукровим діабетом, так і спеціалізовані кардіологічні, неврологічні та інші санаторії, куди направляються хворі з відповідними для профілю санаторію ускладненнями (кардіологічними, неврологічними, гепатобіліарними та іншими). Показанням для санаторно-курортного лікування являється цукровий діабет легкої і середньої степені тяжкості в стані компенсації, включаючи хворих з діабетичною кардіопатією, ретинопатією I і II стадії, діабетичною ангіопатією ніг, діабетичною нефропатією без хронічної ниркової недостатності, діабетичною полінейропатією, гепатопатією. Хворі з ускладненнями можуть бути направлені у відповідні за профілем санаторії при умові стійкої компенсації цукрового діабету і відсутності гіпоглікемії. Хворі тяжкою формою цукрового діабету направляються на курортне лікування в спеціалізовані діабетологічні санаторії.

Протипоказанням до санаторно-курортного лікування є декомпенсація цукрового діабету, наявність діабетичної ретинопатії із свіжими крововиливами, проліферативної стадії з порушенням зору, діабетичної нефропатії з хронічною нирковою недостатністю, гнійно-запальних захворювань, діабетичної стопи (ішемічна інфікована невропатична гангрена), а також інші загальні протипоказання для санаторно-курортного лікування хворих.

Хворі цукровим діабетом можуть бути направлені на санаторно-курортне лікування при наявності у них інших супутніх захворювань. У цих випадках цукровий діабет являється не основним, а супутнім захворюванням і повинен бути компенсованим. Для лікування хворих цукровим діабетом поряд з основними курортами (Березовські мінеральні води, Миргород, Моршин, Сатанов, Трускавець, Хмільник та ін..) можуть бути використані і місцеві курорти.

Лікувальними факторами курортів являються клімат, мінеральні води, грязі, лікувальна фізкультура, масаж, повітряні ванни, фізіотерапія, нетрадиційні методи лікування.

Кліматолікування включає в себе аеротерапію і геліотерапію. Важливий фізіотерапевтичний вплив здійснює навколишнє середовище, ландшафт, інші природні фактори. У хворих цукровим діабетом виникає гіпоксія тканин, пов'язана з ангіопатією,

збільшенням глікозованого гемоглобіну, порушенням трансапілярного обміну. В зв'язку з цим повноцінне використання організмом кисню при пішохідних прогулянках, під час сну на відкритій веранді (взимку в спальних мішках) здійснює сприятливий вплив на організм хворого.

Легкий гіпоглікемічний ефект здійснюють помірні дози опромінення сонцем при легкій і середній степені тяжкості діабету. Вони показані в основному хворим при наявності захворювань шкіри (підермія, екзема, чешуйчатий лишай), опорно-рухового апарату (артрити, міозити, тендовагініти), полінейропатії, периферичних невритів. Потрібно, проте, враховувати, що опромінення сонцем, особливо при тяжкому цукровому діабеті, підвищує рівень цукру в крові.

Мінеральні води під час прийому всередину здійснюють, в першу чергу, позитивний вплив на гепатобіліарну систему, покращують функцію гепатоцитів, підвищують глікогенез і сповільнюють глікогеноліз, сприяють нормалізації вуглеводного, білкового, ліпідного обміну, покращують секреторну функцію шлунку і підшлункової залози, моторику шлунку і кишечника, а щільні мінеральні води дозволяють усунути кетоз і кетоацидоз. Санаторно-курортне лікування у ряді випадків дозволяє зменшити дозу таблетованих цукрознижувальних препаратів та інсуліну. Лікувальний ефект мінеральних вод при внутрішньому застосуванні залежить як від їх хімічного складу, так і температури і часу прийому перед їжею, підсилюється при поєднанні їх прийому з іншими лікувальними курортними факторами.

Бальнеотерапія показана, головним чином, хворим з ангіо- і нефропатіями, патологією опорно-рухового апарату. Найчастіше приймають загальні ванни, які здійснюють механічний, температурний і хімічний вплив на нервові закінчення шкіри. Використовують мінеральні води різного складу (газові – вуглекислі, азотні, сульфідні), радіоактивні (радонові, радієві) і мінералізовані з різним складом і концентрацією солей. В залежності від температури ванн проявляється їх різний терапевтичний ефект: при температурі 37-39°C. Знижується апетит (що дуже важливо для хворих цукровим діабетом з ожирінням), секреція і кислотність шлункового соку, погіршується травлення, знижується тонус нервової системи, прискорюється серцебиття; при температурі 33-34°C підвищується апетит, секреція і кислотність шлункового соку, покращується травлення, підвищується тонус нервової системи, підвищується діурез, знімається втома, в'ялість.

Особливо благополучний вплив на серцево-судинну систему здійснюють вуглекисло-радонові ванни санаторію Хмільник, які нормалізують тонус судин незалежно від їх вихідного стану, покращують кровонаповнення судин ніг, мікроциркуляцію шляхом збільшення числа функціонуючих капілярів, прискорення кровотоку, зменшення агрегації формених елементів крові, гіперкоагуляційних властивостей крові, зникнення периваскулярного набрякання. Позитивний вплив радонові ванни здійснюють на скорочувальну функцію міокарда. Все це сприяє покращенню оксигенації тканин, що особливо важливо при наявності ангіо- і нейропатії. Радонові ванни в першу чергу показані хворим з доклінічною, функціональною і органічною стадією діабетичної ангіопатії ніг, незалежно від вихідного тону судин (по даним ревазографії). Радонові ванни здійснюють позитивний вплив при діабетичній полінейропатії, дозволяють зменшити або зняти болі, судоми ікроножних м'язів, а також при діабетичній остеоартропатії (крім випадків остеоліза, де радонові ванни протипоказані).

Мінеральні води можуть застосовуватися також у вигляді купання в басейні, душі (дощовий, циркулярний, шотландський та ін.).

Хворим з діабетичною соматичною полінейропатією, патологією опорно-рухового апарату показано грязелікування, яке проводиться лише при стійкій компенсації цукрового діабету. Тривалість процедур і температура грязі визначається тяжкістю протікання цукрового діабету, наявністю супутніх захворювань.

Важливе місце у лікуванні хворим цукровим діабетом, в тому числі в санаторно-курортних умовах, займає лікувальна фізкультура, дозоване фізичне навантаження. При

фізичному навантаженні (робота, вправи) на початку як енергосубстрат використовується глікоген м'язів, потім глюкоза крові, а при продовжуваному фізичному навантаженні відбувається активація ліполіза і використання жиру (що небажано при цукровому діабеті). В залежності від тяжкості цукрового діабету, стану серцево-судинної системи, ступеню тренуваності хворого, застосовується тренуючий режим з більшою середньою і з малою фізичною активністю. При визначенні режиму фізичного навантаження враховується не лише ступінь тяжкості цукрового діабету, але і вік хворого, його тренуваність, рівень глюкози в крові, який визначається як до фізичного навантаження, так і після нього.

Фізичні вправи підвищують чутливість м'язової тканини до інсуліну, яка після фізичних вправ зберігається від декількох годин до днів. Безпосередньо після фізичного навантаження зниження глікемії може продовжуватися декілька годин. Можливе використання фізичного навантаження у якості лікувального засобу через день, проте у цих випадках необхідний щоденний (на перший час) контроль рівня глюкози в крові для уточнення ступеню зниження глікемії в дні занять фізичною культурою у порівнянні з днями відпочинку для можливої корекції дієти, інсуліну або таблетованих цукрознижувальних препаратів.

При санаторно-курортному лікуванні поряд з природними лікувальними факторами при діабетичній ангіопатії, нейропатії широко використовується фізіотерапія у вигляді водолікування: теплові ванни і різні душі, прісні (хвойні) ванни індиферентної температури (при підвищеному збудженні нервової системи), штучні вуглекислі, сіркокисневі, соляні, щілинні, соляно-щілинні ванни. Застосовуються речовини з великою теплоємністю та малою теплопровідністю (парафін, озокерит, торф, глина, пісок), дія яких подібна грязелікуванню, а також різні електропроцедури (індуктотермія, діатермія, УВЧ, електрофорез, Д'арсонвалізація, інфраруж, опромінення лампою Солюкс), лазерна терапія (нашкірне і внутрішньовенне опромінення крові), іглорефлексотерапія.

Основною причиною ранньої інвалідності і смерті хворих цукровим діабетом є різні судинні ускладнення, діабетична нефропатія з розвитком хронічної ниркової недостатності, гнійно-запальні, некротичні ураження ніг, ішемічна хвороба серця, діабетична кардіопатія, ретинопатія. Своєчасна діагностика і лікування цих ускладнень, а головне, профілактика розвитку і прогресування – найважливіша вимога, яка визначається співпрацею хворого, лікаря і групи медико-санітарної допомоги.

У основі розвитку діабетичної ангіопатії лежать генетичні, метаболічні, гормональні і гемореологічні порушення. Клінічні спостереження свідчать про те, що у частини хворих, незалежно від характеру лікування, стану обмінних порушень діабетична ангіопатія не виникає або слабо виражена, тоді як у інших прояви її відмічаються вже на перших роках хвороби. Більше того, у ряді випадків цукровий діабет діагностується вперше окулістом за даними дослідження очного дна. Проте вирішальним чинником розвитку і прогресу діабетичної ангіопатії є стан компенсації цукрового діабету. Відсутність компенсації порушеного метаболізму, лабільний перебіг цукрового діабету, часті кетоз або кетоацидоз є основними патогенетичними чинниками виникнення і прогресування діабетичної ангіопатії і інших ускладнень цукрового діабету. Використання методики інтенсифікованої інсулінотерапії, постійна, в міру необхідності, щоденна корекція дози інсуліну залежно від характеру харчування, фізичного навантаження істотно знижує частоту діабетичної ретинопатії, нефропатії, судинних уражень ніг. Це повною мірою відноситься і до цукрового діабету II типу, при якому стабільна компенсація порушеного метаболізму з використанням, поряд з дієтою, пероральних ЦЗЗ знижує як час виникнення, так і частоту різних ускладнень. У зв'язку з цим визначальним чинником як первинної, так і вторинної профілактики ускладнень цукрового діабету, ефективності їх лікування є максимально можлива компенсація цукрового діабету з врахуванням типу цукрового діабету, важкості протікання захворювання, віку хворого, особливостей способу життя, режиму харчування, фізичного навантаження, наявності супутніх захворювань. Дуже важливим є стабільність перебігу цукрового діабету, своєчасна профілактика прихованих або явних гіпоглікемій, сприяючих секреції контрінсулярних гормонів (глюкокортикоїдів, соматотропіну, катехоламінів та ін.),

однієї з патогенетичних ланок ангіопатій.

Метою є визначення порушення обміну речовин у дослідницькій групі хворих цукровим діабетом до і після застосування методів фізичної реабілітації. Обстежено 63 хворих на цукровий діабет II типу, серед них 40 жінок та 23 чоловіки, віком від 40 до 61 року, тривалістю захворювання від 3 до 10 років. У відповідності до завдань дослідження, хворі були поділені на три групи: «цукровий діабет» (ЦД), «цукровий діабет + ішемічна хвороба серця» (ЦД+ІХС), «цукровий діабет + гіпертонічна хвороба» (ЦД+ГХ). Контрольна група складала 20 здорових людей (10 чоловіків, 10 жінок). Визначення показників ліпідного спектру сироватки крові проводилось уніфікованими методами: вміст загального холестерину в сироватці крові визначався за реакцією з оцтовим ангідридом (метод Ілька), вміст холестерину альфа-ліпопротеїнів в сироватці крові визначався після осадження бета-ліпопротеїнів гепарином в присутності солей марганцю, вміст тригліцеридів за реакцією з ацетил-ацетоном після екстрагування сумішшю гептана з ізопропіловим спиртом, вміст загальних ліпідів – за реакцією з фосфорнованіліновим реактивом. Індекс атерогенності розраховувався як співвідношення (ХС – альфа-ХС) / альфа-ХС, де ХС – загальний холестерин сироватки крові, альфа-ХС – холестерин альфа-ліпопротеїнів. В роботі використані стандартні набори «Філісіт Діагностика», Дніпропетровськ, та «Лахема», Чехія.

Вміст карбонільних груп білків визначали за утворенням фенілгідразонів, що мають характерний спектр поглинання, при взаємодії карбоксильних груп атіфатичних амінокислот з 2,4-динітрофенілгідразинном.

Активність перекисного окислення ліпідів оцінювали за показником перекисного гемолізу еритроцитів та вмістом малонового діальдегіду, який визначали за реакцією з тіобарбітуровою кислотою. Антиоксидантну активність плазми крові визначали за реакцією з ліпопротеїдами жовтка.

Вміст нітратів та нітритів в сироватці крові визначався за реакцією з реактивом Гріса після осадження білків ацетонітрилом. Нітрати попередньо відновлювали до нітритів сумішшю цинкового порошку та розчину аміаку.

Статистичну обробку отриманих результатів проводили на персональному комп'ютері Windows-2000. Оцінювали середнє значення, стандартні помилки, достовірність відмінностей.

Як свідчать результати наших досліджень (табл. 1), у обстежених хворих на цукровий діабет спостерігались значні порушення ліпідного обміну: мала місце гіперхолестеринемія (середній рівень загального холестерину перевищував такий в контролі в 1,3 рази), гіпертригліцеридемія (рівень тригліцеридів зростав в 1,5 рази), індекс атерогенності збільшився майже вдвічі порівняно з таким у здорових осіб. Вміст холестерину альфа-ліпопротеїнів в середньому становив $1,26 \pm 0,06$ ммоль/л, що було достовірно меншим (на 20%), ніж у здорових осіб. Слід підкреслити, що у 41,3% хворих на ЦД цей показник був суттєво зниженим і не перевищував 1,0 ммоль/л.

Таблиця 1

Показники ліпідного обміну сироватки крові у хворих на ЦД II типу ($M \pm m$)

Показники	Контрольна група, n=20	Всі хворі з ЦД II типу, n=63
Загальний холестерин, ммоль/л	$5,26 \pm 0,019$	$6,59 \pm 0,017$
Бета-ліпопротеїни, г/л	$4,41 \pm 0,15$	$5,64 \pm 0,24$
Холестерин альфа-ліпопротеїнів, ммоль/л	$1,51 \pm 0,08$	$1,26 \pm 0,06$
Тригліцериди, ммоль/л	$1,56 \pm 0,13$	$2,22 \pm 0,12$
Індекс атерогенності, умовних одиниць	$2,88 \pm 0,026$	$5,64 \pm 0,24$
Загальні ліпіди, г/л	$5,94 \pm 0,32$	$6,96 \pm 0,20$

У хворих на ЦД в поєднанні з ІХС або ГХ порушення ліпідного обміну були більш значними, ніж у хворих на ЦД без ураження серцево-судинної системи (табл.2). Хоча рівень загального холестерину не мав суттєвих відмінностей у хворих з груп ЦД, ЦД+ІХС, ЦД+ГХ, рівень бета- ліпопротеїнів та тригліцеридів у хворих на ЦД+ІХС достовірно перевищував такий у хворих на ЦД (в 1,2 та 1,3 рази, відповідно). Вміст холестерину альфа-ліпопротеїнів у хворих на ЦД+ІХС та ЦД+ГХ був достовірно меншим (в 1,2-1,3 рази), а індекс атерогенності

вищим (в 1,4-1,5 рази), ніж у хворих з групи ЦД.

У хворих на ЦД спостерігалось зростання вмісту показників окислювального пошкодження білків та ліпідів в сироватці крові. У здорових осіб вміст карбонільних груп білків в сироватці крові коливався в межах 0,56-0,96 нмоль/мг білка, і в середньому склав $0,73 \pm 0,027$ нмоль/мг білка (табл.3). У хворих на ЦД спостерігалось збільшення продуктів окислення білків сироватки крові; рівень карбонільних груп перевищував такий в контролі в 1,7 рази.

Таблиця 2

Показники ліпідного обміну сироватки крові у хворих на ЦД II типу з ішемічною хворобою серця та гіпертонічною хворобою ($M \pm m$)

Показники	Цукровий діабет, n=19	Цукровий діабет + ІХС, n=21	Цукровий діабет + ГХ, n=23
Загальний холестерин, ммоль/л	$6,30 \pm 0,37$	$6,55 \pm 0,27$	$6,87 \pm 0,23$
Бета-ліпопротеїни, г/л	$4,96 \pm 0,37$	$6,10 \pm 0,38$	$5,80 \pm 0,47$
Холестерин альфа-ліпопротеїнів, ммоль/л	$1,50 \pm 0,12$	$1,17 \pm 0,09$	$1,13 \pm 0,10$
Тригліцериди, ммоль/л	$1,97 \pm 0,22$	$2,53 \pm 0,16$	$2,16 \pm 0,25$
Індекс атерогенності, умовних одиниць	$6,78 \pm 0,34$	$6,99 \pm 0,39$	$7,09 \pm 0,34$
Загальні ліпіди, г/л	$3,6 \pm 0,52$	$5,42 \pm 0,62$	$5,72 \pm 0,48$

У хворих на ЦД вміст в сироватці крові малонового діальдегіду коливався від 4,5 до 9,4 мкмоль/л і в середньому становив $7,71 \pm 0,32$ ум.од., що було більше, ніж в контролі на 12,2%. У пацієнтів з ЦД спостерігалось зменшення антиоксидантної активності порівняно з контролем на 19,6%.

За результатами наших досліджень, рівень метаболітів оксиду азоту у хворих на ЦД був вищим, ніж у здорових осіб. Загальний рівень нітратів та нітритів у хворих на ЦД становив $0,528 \pm 0,024$ мкг/мл і був вищим, ніж в контролі, в 1,5 рази. Вміст нітратів зростав в більший мірі, ніж нітритів – на 56,7% та 26,5% відповідно.

Таблиця 3

Вміст нітратів, нітритів, показників окислювального пошкодження білків та ліпідів в сироватці крові у хворих на ЦД II типу ($M \pm m$)

Показники	Контроль, n=20	Всі хворі з ЦД II типу, n=63
Нітрити, мкг/мл	$0,094 \pm 0,010$	$0,119 \pm 0,007$
Нітрати, мкг/мл	$0,261 \pm 0,016$	$0,409 \pm 0,023$
Сума нітратів і нітритів, мкг/мл	$0,345 \pm 0,020$	$0,528 \pm 0,024$
Карбональні групи білків, нмоль/мг білку	$0,73 \pm 0,027$	$1,27 \pm 0,060$
Малоновый діальдегід, кмоль/л	$4,17 \pm 0,18$	$7,71 \pm 0,32$
Перекишний гемоліз, ум.од.	$5,80 \pm 0,14$	$6,51 \pm 0,13$
Антиокислювальна активність плазми крові, %	$50,1 \pm 1,24$	$41,9 \pm 0,79$

Виявилось, що у хворих на ЦД з серцево-судинними захворюваннями показники окислювальної деструкції білків зростали більш виразно, ніж у хворих на ЦД без ІХС та ГХ (табл.4). Зокрема, рівень карбонільних сполук зростав на 45,5 та 31,6% у хворих на ЦД з ІХС та у хворих на ЦД з ГХ, відповідно, порівняно з хворими на ЦД. Показник перекисного гемолізу еритроцитів в зазначених групах також був значно вищим. На тлі посилення окислювальних процесів у хворих на ЦД з ІХС та ГХ мало місце і виснаження системи антиоксидантного захисту. Так, антиоксидант на активність плазми крові у хворих з ураженням серцево-судинної системи в середньому становила 40%, в той час, як у хворих на ЦД – біля 45%.

У хворих на ЦД з ІХС загальний вміст нітратів та нітритів в сироватці крові був достовірно вищим (на 14,8%) порівняно з хворими без серцево-судинної патології. Виявилось, що рівень нітритів у хворих на ЦД з ІХС був дещо нижчим, ніж у хворих на ЦД, в той час, як рівень нітратів зростав (на 32,9%). У хворих на ЦД з ГХ загальний рівень метаболітів оксиду азоту та вміст нітратів був дещо вищим, ніж у хворих на ЦД.

Дослідження окислювальної деструкції білків та ліпідів, метаболізму оксиду азоту дозволяють більш чітко з'ясувати їх значення в патогенезі серцево-судинних ускладнень при

ЦД II типу, а також дозволяють розробити на цій основі критерії їх ранньої діагностики та контролю за ефективністю лікування зазначеної категорії хворих.

Таблиця 4

Вміст нітратів, нітритів, показників окислювального пошкодження білків та ліпідів в сироватці крові у хворих на ЦД II типу хворобою серця та гіпертонічною хворобою ($M \pm m$)

Показники	Цукровий діабет, n=19	Цукровий діабет + ІХС, n=21	Цукровий діабет + ГХ, n=23
Нітрити, мкг/мл	0,133±0,011	0,101±0,010	0,125±0,014
Нітрати, мкг/мл	0,352±0,027	0,468±0,048	0,412±0,044
Сума нітратів і нітритів, мкг/мл	0,486±0,031	0,558±0,049	0,537±0,039
Карбональні групи білків, нмоль/мг білку	1,01±0,054	1,47±0,12	1,33±0,11
Малоновий диальдегід, кмоль/л	6,14±0,32	7,30±0,37	7,83±0,53
Перекичний гемоліз, ум.од.	6,17±0,20	6,43±0,23	6,87±0,19
Антиокислювальна активність плазми крові, %	45,1±1,75	40,8±1,23	40,3±0,98

Таблиця 5

Показники ліпідного обміну сироватки крові у хворих на ЦД II типу після реабілітаційних методів лікування ($M \pm m$)

Показники	Контрольна група, n=20	Всі хворі з ЦД II типу, n=63
Загальний холестерин, ммоль/л	5,26±0,019	5,96±0,19
Бета-ліпопротеїни, г/л	4,41±0,15	5,14±0,22
Холестерин альфа-ліпопротеїнів, ммоль/л	1,51±0,08	1,02±0,07
Тригліцериди, ммоль/л	1,56±0,13	1,19±0,13
Індекс атерогенності, умовних одиниць	2,88±0,026	4,88±0,21
Загальні ліпіди, г/л	5,94±0,32	6,01±0,20

Таблиця 6

Вміст нітратів, нітритів, показників окислювального пошкодження білків та ліпідів в сироватці крові у хворих на ЦД II типу після реабілітаційних методів лікування ($M \pm m$)

Показники	Контроль, n=20	Всі хворі з ЦД II типу, n=63
Нітрити, мкг/мл	0,094±0,010	0,101±0,008
Нітрати, мкг/мл	0,261±0,016	0,384±0,021
Сума нітратів і нітритів, мкг/мл	0,345±0,020	0,486±0,024
Карбональні групи білків, нмоль/мг білку	0,73±0,027	1,01±0,050
Малоновий диальдегід, кмоль/л	4,17±0,18	6,97±0,31
Перекичний гемоліз, ум.од.	5,80±0,14	5,99±0,11
Антиокислювальна активність плазми крові, %	50,1±1,24	37,9±0,68

Як видно із таблиць 4 і 5, застосування лікувальної фізичної культури, лікувального масажу і фізіотерапії покращує стан метаболізму у хворих цукровим діабетом. Так, показники ліпідного обміну сироватки крові, вміст нітратів, нітритів, показники окислювального пошкодження білків та ліпідів в сироватці крові покращилися і дещо стали наближатися до цих же показників контрольної групи хворих.

У хворих цукровим діабетом II типу на тлі гіперхолестеринемії, зниження альфа-ліпопротеїдів спостерігається активація процесів окислювального пошкодження білків.

Спостерігалось зміння метаболізму оксиду азоту, що прискорює розвиток атеросклерозу та прогресування серцево-судинних захворювань у хворих цукровим діабетом.

Дослідження окислювальних деструкційних білків та ліпідів, метаболізму оксиду азоту у хворих з цукровим діабетом дозволяє визначити на цій основі критерії ранньої діагностики порушень обміну речовин та контролю за ефективністю лікування зазначеної категорії хворих.

Застосування методів фізичної реабілітації сприяло покращенню процесів метаболізму у хворих цукровим діабетом.

Література:

1. Абрамова А.А. Диабетичні ангіопатії. – М., 1994.
2. Ефімов А.С. Диабетичні ангіопатії. – М.: Медицина, 1992.
3. Ефімов А.С. Диабетичні ангіопатії. – М.: Медицина, 1989.
4. Ефімов А.С., Боднар П.Н., Беліна Б.А. Эндокринологія. – К.: Вища школа, 1993.
5. Лапко Л.І. Зміни білкового обміну у хворих ускладненим цукровим діабетом. В кн. Фізіологія, біохімія і патологія ендокринної системи. – К.: Здоров'я, 1989

УДК 377.1

Ягунов В. В.,
доктор педагогических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник Института
профессионально-технического образования
Национальной академии педагогических наук Украины,
академик АМСП

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

У статті проаналізовано досвід модернізації системи професійно-технічної освіти (ПТО) в Україні, виділено основні проблеми професійної педагогіки, що потребують комплексного та системного дослідження в аспекті модернізації цих процесів. Зокрема, необхідно вирішувати наступні педагогічні завдання: концептуально визначитися з модернізаційними процесами в освіті, у тому числі професійно-технічній; визначитися з педагогічним змістом поняття "модернізація освіти" та чітко визначити його проблемне поле; дати теоретичне обґрунтування цілей, завдань та принципів модернізації системи пто і опрацювати критерії та показники її оцінювання; розробити методичне забезпечення та супровід модернізації цих процесів у системі пто; визначитися з організаційно-педагогічними заходами в системі пто, без яких її неможливо модернізувати; виявити кадровий аспект модернізації системи ПТО; дати відповідь на питання: що повинно бути результатом модернізації?

Ключові слова: модернізація; професійна освіта; проблема; педагогічний аспект модернізації.

The article analyzes the experience of vocational education in Ukraine. It highlights the main problems of professional pedagogy which require comprehensive and systematic research in the aspect of modernization of these processes. In particular, it is necessary to solve the following pedagogical issues: to determine the concepts of modernization processes in education, including vocational education; to determine the pedagogical notion of "education modernization" and its problematic area; to suggest theoretical substantiation of goals, tasks and principles of vocational education modernization and work out its criteria and indicators of assessment; determine the organizational and pedagogical activities in the system of assessment criteria and indicators; to develop methodological provision and support of the vocational education modernization system; to find out the organizational and pedagogical measures in vocational education which are necessary for its modernization; to clarify the personnel aspect of the vocational education modernization; to answer the question – What is the outcome of modernization?

Keywords: modernization; vocational education; problem; pedagogical aspect of modernization.

Одним из главных условий успешного развития экономики страны является качественное её кадровое обеспечение, решать которое непосредственно призвана в Украине система ПТО. Но, как показывает опыт, она с этой задачей практически не справляется в силу разных, как объективных, так и субъективных, обстоятельств, например, слабая связь (иногда даже отсутствие связи) системы ПТО с современным производством, отсутствие партнерских отношений с работодателями, отсталая учебно-материальная база ПТУЗ и др. В

числе этих обстоятельств необходимо, прежде всего, назвать и слабое нормативно-законодательное сопровождение, и недостаточное научное, учебно-методическое, материально-техническое обеспечение профессиональной подготовки будущих квалифицированных работников. Например, отсутствует научное обоснование интегрирования системы ПТО в европейское образовательное пространство в рамках Копенгагенского процесса; не отработана модель национальной системы квалификаций; нет государственной системы формирования трудовых ресурсов; отсутствует система чёткого взаимодействия разных органов управления при формировании госзаказа на подготовку соответствующих специалистов; отстают объёмы и темпы издания учебной литературы для системы ПТО (за последние 10-12 лет по 200 профессиям не выдано ни одного учебника, а научно-методическая литература не издаётся вообще); 95-96% учебного оборудования и учебной техники в системе ПТО настолько устарела, что их по просто опасно эксплуатировать [6]. А мы на государственном уровне говорим о модернизации всех сфер образования.

Безусловно, такое состояние ПТО не может не отражаться негативно на качестве профессиональной подготовки будущих специалистов для разных сфер материального и духовного производства. Обоснованно работодатели не доверяют качеству их профессиональной подготовки. Но ради справедливости необходимо подчеркнуть, что они по привычке, ничего не вкладывая в систему ПТО, ждут от государства качественно, профессионально подготовленных мобильных специалистов. Так не бывает: сначала в профессиональное образование необходимо существенно финансово вложить, а оно потом с благодарностью отдаст сторицей. Одновременно следует помнить о том, что альтернативы системы ПТО в профессиональной подготовке будущих квалифицированных работников в Украине нет и в будущем не предвидится. Именно оно должно реализовывать государственную политику в сфере профессиональной подготовки будущих квалифицированных работников.

Актуальность статьи подчеркивается также и наличием кризиса в всех системах образования в государстве, в том числе и профессиональном образовании. Необходимо выходить из этого кризиса путём обновления и развития системы профессионального образования в государстве, рационального соединения государственной и негосударственной систем образования, проведения реформ по переходу к горизонтальным структурам управления (децентрализация), обеспечения качества профессионального образования и профессиональной подготовки будущих квалифицированных работников на основе использования современных информационных технологий и средств обучения, учёта лучшего зарубежного опыта модернизации профессионального образования.

Цель статьи – проанализировать методологию модернизации системы профессионально-технического образования в Украине, выделить основные проблемы профессиональной педагогики, которые требуют в современных условиях комплексного и системного исследования.

Проблема модернизации системы образования для педагогической науки, с одной стороны, не нова, а с другой – отсутствуют фундаментальные педагогические исследования по проблеме модернизации системы образования. Те диссертации, которые защищены (О.М. Аг-оол [1], П.В. Кириллов [4], Б.С. Липшиц [7], И.О.Панферова [9] та ін.), имеют только частичный характер, т.е. охватывают только отдельные аспекты модернизации, а историческая монография П.В. Кириллова раскрывает российский опыт модернизации профессионального образования с 1987 по 2007 год [4]. Но в этой монографии нет методологического аспекта модернизации.

Мы на основе диссертационного фонда Национальной научной библиотеки им. В. Вернадского проанализировали отечественные диссертации, которые касаются проблемы модернизации образования. К сожалению, таких работ практически нет. В частности, это диссертации О.А. Бочаровой [3] и С.В. Павлюка [8], которые касаются процессов модернизации в образовательных системах других стран. Докторская диссертация

В.Ю. Ковальчук касается модернизации профессиональной и мировоззренческо-методологической подготовки современного учителя [5], а кандидатская диссертация Б. Адабашева – модернизации содержания профессиональной подготовки работников в профтехучилищах строительного профиля [2]. На основе анализа диссертационной базы по исследуемой проблеме можно сделать ряд неутешительных системных выводов. Во-первых, имеет место «неосознанное осознание» некоторыми исследователями необходимости модернизации всех уровней отечественного образования, так как количество и качество диссертаций по этой проблеме настолько мала, которые, практически, от лозунгов не отходят. А те диссертации, в которых эта проблема должна развязываться, процессы модернизации не затрагивают, а модернизацию используют только для «маскировки» недостатков своей диссертации.

Во-вторых, нет системного подхода к исследованию процессов модернизации в образовании, в том числе и в профессионально-техническом. Так, диссертация Б. Адабашева «Модернизация содержания профессиональной подготовки работников в профтехучилищах строительного профиля» даже не имеет параграфа, посвященного раскрытию проблемы и проблемных ситуаций, которые связаны с модернизацией содержания профессиональной подготовки работников в профтехучилищах строительного профиля. Соответственно, в научной новизне тоже «случайно выпал» модернизационный аспект [2], хотя тема диссертации непосредственно касается модернизации содержания профессиональной подготовки.

В-третьих, даже докторские диссертации не содержат методологию модернизации образования, а исследуют только частные педагогические проблемные ситуации. Понятно, отдельными, даже самими лучшими педагогическими мероприятиями, проблему модернизации не решить.

В то же время на уровне центральных исполнительных органов Украины происходят отдельные позитивные «сдвиги» в плане модернизации. В частности, приняты такие документы:

- Концепция государственной целевой программы развития профессионально-технического образования на 2011-2015 гг.;
- Порядок устройства на работу выпускников ПТУЗ, подготовка которых происходила согласно с государственным заказом;
- внесены изменения в постановление Кабинета министров Украины «О порядке предоставления рабочих мест для прохождения учениками, слушателями профессионально-технических учебных заведений производственного обучения и производственной практики»;
- внесены изменения в отдельные законы Украины, направленные на совершенствование управления ПТО путём многоканального финансирования ПТУЗ, привлечение к подготовке рабочих кадров местные органы исполнительной власти и органы местного самоуправления.

Все эти мероприятия должны реализовываться за счёт:

- модернизации системы обеспечения качества ПТО (правда, здесь опять вопросов намного больше, чем ответов, т.к. модернизируем за счёт модернизации???)
- диверсификации финансирования ПТО;
- улучшения материально-технического обеспечения ПТУЗ;
- усиления роли местных органов исполнительной власти и органов местного самоуправления;
- привлечения инвестиций субъектов хозяйствования в процесс подготовки квалифицированных работников;
- усиления социальной защищенности субъектов педагогического процесса в системе ПТО.

Основной недостаток этих мероприятий – это так называемые отдельные «инъекции» в систему ПТО, а не комплексное «лечение пациента» по имени «система ПТО».

Таким образом, анализ научных работ отечественных и зарубежных авторов, отдельные усилия правительственных органов показывают, что, с одной стороны, имеется осознание проблемы модернизации образования различными субъектами – от государственных до научных, а с другой – решение этой проблемы остаётся на уровне лозунгов и, в лучшем случае, отдельных «инъекций», так как не решена главная проблема – стратегия и тактика модернизации системы профессионального образования как системной проблемы и отсутствует главный её ресурс – нормативно-правовое сопровождение, государственное и частное финансирование, управленческая поддержка.

Что же необходимо немедленно делать, чтобы получить позитивный результат? По нашему мнению, следует:

- учитывать, что материальное и духовное производство и профессиональная подготовка кадров для него – это дело государственной безопасности; соответственно, должна быть современная государственная образовательная политика для профессиональной подготовки современных кадров для разных видов экономической деятельности, для обеспечения государственной безопасности;

- отказаться от технократической парадигмы профессионального образования, а идти тем путём, которым идут ведущие страны мира; это гуманизация, профессионализация и специализация системы профессионального образования – вместо формирования ЗУНов (знаний, умений и навыков) главным результатом профессионального образования должно быть формирование субъекта будущей профессиональной деятельности;

- модернизацию ПТО понимать как одну из важнейших условий модернизации всей системы образования, т.е. без модернизации ПТО – нет модернизации социальной и экономической сфер украинского общества;

- «модернизировать» саму профессиональную педагогику, т.е. добиться ответа на вопрос: что такое модернизация профессионального образования и какой её педагогический аспект. Интересным моментом есть то, что в профессиональной педагогике на сегодня отсутствует понятийно-категорийный аппарат относительно проблемы модернизации образования. Так, в украинских и российских педагогических словарях нет понятия «модернизация образования», а в «Новому тлумачному словнику української мови» вообще отсутствует понятие «модернізація». Только в «Словнику іншомовних слів» есть короткая характеристика этого понятия: «Модернізація [<франц. modernization – оновлення] – совершенствование, изменение, которые соответствуют требованиям современности» [11, с. 649].

На основе вышеизложенного необходимо сделать некоторые выводы для профессиональной педагогики.

Во-первых, необходимо чётко определить с педагогическим содержанием понятия «модернизация образования» и «очертить» его смысловое и содержательное поле. С одной стороны, трудно сразу же и определить педагогический смысл понятия «модернізація», а с другой – она должна дать ответы на самые острые проблемные вопросы системы профессиональной подготовки будущих квалифицированных работников. Например, на такие: «закостенелость» стандартов и их отставание от требований современного рынка труда; путаница в самих понятиях стандартов, например, что формирует профессиональное образование – профессиональные компетенции или всё-таки профессиональную компетентность специалиста? Без получения ответов на эти системные вопросы сложно переходить к модернизации всей системы ПТО, так как необходимо знать, кого выпускать и какой конечный продукт должен быть у системы ПТО.

Во-вторых, модернизация – это целенаправленная государственная политика и сложнейшее системное и комплексное государственное мероприятие, которое требует четкой иерархии целей и системы регулируемых механизмов их достижения; соответственно, должна быть государственная концепция модернизации всех уровней образования – общеобразовательной школы, ПТУЗ, ВУЗ, и должно быть всестороннее государственное юридическое, финансовое, кадровое обеспечение и сопровождение всех

модернизационных процессов. Например, на сегодня система ПТО потеряла своё заслуженное место в системе образования государства, т.к. все неосознанно «побежали» за дипломом о высшем образовании. А производству нужны квалифицированные рабочие, которые сегодня, кстати, получают зарплату в несколько раз больше, чем инженеры с дипломом о высшем образовании, на таких рабочих есть вакантные места в предприятиях, а на специалистов с высшим образованием – нет. Поэтому необходимо в украинском обществе расставить акценты между школой, ПТУЗ и ВУЗ и их предназначением, показать перспективность получения рабочей квалификации для профессиональной самоактуализации личности и специалиста, которая потом может стать великолепным трамплином для осознанного получения высшего образования и успешного карьерного продвижения в перспективе. Но только это будет высшее образование совершенно другого качества: диплом не ради диплома о высшем образовании, а диплом для того, чтобы стать настоящим субъектом профессиональной деятельности нового качественного уровня.

В-третьих, разработать и обосновать теорию, методологию, методику, технологию и средства модернизации системы ПТО. Тут пласт и непаханое поле для десятков докторских диссертаций, и при этом не только и по профессиональной педагогике, тут и экономика, и управление, и финансы, и психология, и математическое моделирование и т.д.

В теории и методологии всё начинается главной цели, т.е. конечного результата. Таким образом, мы должны получить ответ на вопрос: какой выпускник системы ПТО нам нужен? Ответ достаточно простой и одновременно всем известный: профессионально подготовленный для работы в типичных и нетипичных условиях профессиональной деятельности, готовый и способный быстро менять место работы, технологию деятельности и т.д. Таким образом, просто ЗУН, даже система ЗУНов, которыми привыкла оперировать система ПТО, никого не устраивает – ни выпускника, ни работодателя. А нужен мобильный профессионал, качественно подготовленный, способный и готовый работать на современной технике, а не на самой лучшей технике второй половины XX столетия – это не техника, технология и средства информационной эры. Для этого ученику системы ПТО необходимо не просто давать ЗУНы, а научить учиться (помочь стать субъектом учебной деятельности), научить жить (помочь стать социальным субъектом или субъектом жизнедеятельности), научить профессионально работать (помочь стать профессиональным субъектом или субъектом профессиональной деятельности). Эти три вида субъектности в перспективе обеспечат ему сознательную учёбу (в том числе и профессиональную) в продолжение всей сознательной жизни, оперативное развитие (совершенствование, повышение) своих профессиональных и специальных знаний, практических специальных навыков, умений и способностей, а при необходимости – оперативно поменять свою специализацию или даже профессию – профессиональную мобильность.

Соответственно, по-новому, на современной методологической – компетентностной и субъектно-деятельностной – базе формируются ведущие задачи системы ПТО:

«1) формировать такого субъекта профессиональной деятельности, на которого есть спрос на рынке труда;

2) обеспечить профессиональную мобильность выпускников ПТУЗ путём создания им возможности получения непрерывного профессионального образования, своевременно реагируя на изменения на рынке труда, экономике, научно-техническом прогрессе и требований работодателей» [12, с. 91].

Для их достижения необходимо приоритетными сделать такие принципы модернизации системы ПТО:

«– субъектная направленность, т.е. формирование субъекта профессиональной деятельности, способного субъектно самоактуализироваться в сложных рыночных условиях;

– профессиональная направленность, т.е. чётко определить перечень должностных компетенций выпускников системы ПТО и организовать их подготовку в соответствии с этими компетенциями;

– специальная направленность, т.е. существенное внимание должно быть уделено

формированию специальной компетентности; таким образом, осуществлять подготовку не вообще, а к реализации конкретных должностных полномочий;

– гуманизм и гуманитаризм, т.е. уважение личности будущего специалиста и её фундаментальных прав и свобод» [12, с. 91-92].

Безусловно, это не означает повальный отказ от традиционных классических принципов профессиональной педагогики, которые верой и правдой служили и долго ещё будут служить ей. Главное – как расставить акценты, на что обращать основное внимание, какую жизненную и профессиональную позицию формировать и развивать у выпускника – простого исполнителя или творческого специалиста?

Но в то же время должны существенно перетерпеть изменения организационно-педагогические условия профессиональной подготовки будущих специалистов, т.к. в нашей стране с теориями, концепциями всегда всё хорошо, а вот с их реализацией, как правило, возникают проблемы. Как известно, реализация любой программы начинается с управления. «Последние десятилетия в Украине характеризуются появлением профессиональных учебных заведений повышенного спроса – лицеев, колледжей, высших профессиональных училищ и др. Такой подход достаточно удачен, так как обеспечивает иерархичность получения профессионального образования. Но эти учебные заведения следует привести в соответствие с требованиями украинского общества. Условиями их динамического и устойчивого развития есть:

– создание нормативно-правовых, финансово-экономических и управленческих гарантий относительно развития всех заведений системы ПТО;

– совершенствование педагогического менеджмента в масштабе страны, оптимальное распределение управленческих функций относительно управления системой ПТО между центральными органами, областными органами непосредственно управлением конкретных ПТУЗ;

– обеспечение широкого информационного поля для образовательных инноваций, которые не должны быть инновациями для инноваций, а отвечать как потребностям будущего специалиста, так и потребностям экономики; как показывает опыт внедрения педагогических инноваций, тут должна быть прежде всего управленческая смелость относительно их популяризации и внедрения» [13, с.65].

В-четвёртых, наступает очередь и для отдельных сфер профессионального обучения, т.к. каждая сфера экономической деятельности имеет свою специфику, своё предназначение, и свой продукт – выпускника и свой результат модернизации.

В-пятых, обосновать объективные, экономически обоснованные критерии и показатели оценивания результативности модернизационных процессов в системе ПТО. Тут опять нужны междисциплинарные научные исследования, т.к. одна педагогическая наука здесь бессильна и не состоянии дать экономическое обоснование процессов модернизации системы ПТО. Здесь нужны независимые эксперты, которые работают на объективный результат, а не заказ системы. Для них нужны мониторинговые исследования. Соответственно, в системе Национальной академии педагогических наук Украины должна функционировать объективная система мониторинга, которая должна охватывать все сферы функционирования системы ПТО, т.к. та информация, которая имеется, часто имеет необъективный, несистемный, фрагментарный и субъективный характер.

Таким образом, проблема модернизации давно назрела и уже перезрела. Она просто не успевает за жизнью страны и потребностями населения Украины. Во-первых, необходимо комплексное решение проблемы модернизации, т.е. необходимо модернизировать все элементы системы ПТО, учитывая, с одной стороны, тот факт, что ни одна система сама по себе добровольно не реформирует, а с другой – эта проблема комплексная и поэтому требует системного государственного решения – юридического, организационно-управленческого, финансово-экономического, социально-культурного, кадрового, научно-методологического, теоретично-методичного. Тут только кадровый (и то частично), научно-методологический и теоретично-методичный подходы являются непосредственно педагогическими

мероприяттями, а все остальные – это прерогатива субъектов государственной политики.

Во-вторых, необходима государственная поддержка процессов модернизации на всех уровнях образования, в том числе и ПТО, так как нельзя модернизировать только отдельные звенья образования.

В-третьих, необходимо начинать инициативные фундаментальные и прикладные научные работы, докторские и кандидатские диссертации, которые хотя бы будут постепенно «расшатывать» эту проблему – проблему модернизации системы ПТО.

Литература:

1. Аг-оол Е.М. Модернизация школьного физкультурного образования в Республике Тыва на основе учета особенностей физического и моторного развития коренного населения и национально-региональных традиций двигательной активности : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04 / Аг-оол Елена Михайловна. – Малаховка: Московская государственная академия физической культуры, 2009. – 430 с.
2. Адабашев Б. Модернізація змісту професійної підготовки робітників у профтехучилищах будівельного профілю: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Б. Адабашев; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 20 с.
3. Бочарова О.А. Модернізація вищої школи у сучасній Франції: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Бочарова; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2006. – 20 с.
4. Кириллов П.В. Исторический опыт модернизации профессионального образования в России. 1987-2005 гг. – Волгоград: Колледж, 2007. – 320 с.
5. Ковальчук В.Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В.Ю. Ковальчук; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 35 с.
6. Комитет ВР Украины по вопросам образования заслушал отчет о выполнении ЗУ "О профессионально-техническом образовании". – Режим доступа до журн.: http://www.osvita.org.ua/news/36954_ru.html
7. Липшиц Б.С. Российская система образования: проблемы модернизации в контексте глобализационных вызовов: диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.11 – социальная философия / Б.С. Липшиц. – Краснодар, 2006. – 148 с.
8. Павлюк С.В. Модернізація освітньої системи в східних землях Німеччини (1945-2007 pp.): спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / С.В. Павлюк; Київ. міськ. пед. ун-т ім. Б.Д.Грінченка. – К., 2009. – 16 с.
9. Панферова И.А. Модернизация педагогического образования на основе мониторинга знаний студентов вуза : диссертация ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И.А. Панферова. – Оренбург, 2005. – 202 с.
10. Правительство на своем заседании 27 августа 2010 года принял ряд решений, направленных на развитие профессионально-технического образования в Украине. – Режим доступа до журн.: <http://chaspiik.pp.ua/node/15572>.
11. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с. – (Б-ка держ. службовця. Державна мова і діловодство).
12. Ягунов В.В. Методологія модернізації професійно-технічної освіти України / В.В. Ягунов // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України ; [редкол. : В.О. Радкевич (голова) та ін.]. — К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2011. – № 1. – С. 87-93.
13. Ягунов В.В. Управлінський аспект модернізації професійно-технічної освіти України / В.В. Ягунов // Професійна освіта: проблеми і перспективи : [зб. наук. пр. / гол. ред. В.О. Радкевич] / ІІТО НАПН України ; РВНЗ «КПУ». – К. ; Сімферополь : НІЦ КПУ, 2011. – Вип. 2. – С. 62-66.

УДК 378.1(477.75)

Якса Н.В.,
 доктор педагогічних наук, професор
 Таврійського національного університету імені І.В.Вернадського,
 академік АМСКП

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ ЛЮДИНИ ЯК СОЦІАЛІЗАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС

Аналізуються різні аспекти розбудови сучасного соціально-педагогічного середовища як головного чинника соціалізації дитини. Розглядаються процеси соціалізації як механізму формування соціального та особистісного досвіду у процесі оволодіння молодими людьми різними соціальними ролями, засвоєння відповідної моделі поведінки. Зазначено, що найважливіша сфера соціалізації пов'язана зі сферою свідомості, коли формується образ власного «Я» («Я концепція»), самооцінка, відбувається оволодіння різноманітними соціальними ролями. Ці соціальні ролі відображають багатогранність входження людини в суспільство і забезпечують підтримання певного соціального статусу відповідно до потреб повсякденного життя, професійної діяльності, виконуваної функції. Зроблено висновок про те, що завдяки соціальному розвитку відбувається формування власного соціального досвіду дитини в процесі: різноманітної діяльності, освоєння всього спектру умінь, навичок; спілкування з людьми різного віку, в рамках різних соціальних груп з типовими для них соціальними символами, установками і цінностями; оволодіння і виконання різних соціальних ролей, засвоєння моделі поведінки.

Ключові слова: соціалізація, соціальний розвиток, статтєво-рольові маркери, субкультурно-групові, сімейно-побутові, професійні соціальні ролі.

Various aspects of the development of modern socio-educational environment as the main factor of socialization of the child are analyzed. The processes of socialization as a mechanism of formation of social and personal experience in the process of mastering by the young people of different social roles, learning appropriate behavior are considered. It is noted that the most important area of socialization is related to consciousness, when the image of one's own "I" ("I-concept"), self-esteem are being formed, and mastering of a variety of social roles is taking place. These social roles reflect the diversity of the human entry into society, and maintain a certain social status in accordance with the needs of everyday life, professional activities, and functions. The conclusion is that thanks to social development the formation of the child's social experience occurs in the process: of a variety of activities; development of the entire spectrum of skills, habits; communication with people of different ages and different social groups with typical social symbols, attitudes and values; learning and performing different social roles learning of behavioral models.

Key words: socialization, social development, gender role markers, subcultural groups, family and household, professional and social roles.

Становлення соціальної сутності нерозривно пов'язане з усвідомленням дитиною на ранніх етапах розвитку свого «Я» (процес індивідуалізації, диференціації) через розуміння і прийняття ознак «Вони» (соціалізація, інтеграція). Особистісний і соціальний досвід у цьому плані постають як дві грані соціального наслідування, що відображає ознаки реалізації загальних й особливих (Н.Ф.Басов, В.М.Басова, В.І.Беляев, М.А.Галагузова, О.С.Газман, А.Н.Кравченко, С.Д.Поляков) потенцій homo sapiens на всьому протязі його онтогенезу.

Соціалізація є процес і одночасно явище еволюційне, що характеризує всі етапи, які супроводжують становлення людського співтовариства в процесі етногенезу. Незважаючи на об'єктивне існування різних точок зору на розуміння її сутності, пов'язаних з глобальністю і, відповідно, багатоаспектністю можливого розгляду, всі сходяться до одного – проблеми взаємодії людини і соціуму, входження її в складну систему суспільних відносин.

Соціалізація – процес входження індивіда в суспільство через засвоєння, відтворення і

збагачення соціального досвіду (тут вона прирівнюється до соціального наслідування і включення особистості в систему суспільних відносин (у цьому плані вона розсовує рамки соціального наслідування).

Все життя людства є накопичення, освоєння – збагачення та передача досвіду з покоління в покоління. У цьому полягає певна матриця еволюції людства, повноцінне заповнення якої служить гарантом успішності визначеного процесу (І.С. Кон). Доказом цього слугує історія існування і разом з тим падіння окремих цивілізацій, псевдореволюційні зміни, що ведуть до відмови, нівелювання накопиченого раніше досвіду і закономірної кризи суспільства.

Відтак, **метою** статті є розгляд механізмів формування соціального та особистісного досвіду.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, соціалізація не є гарантованим процесом поступального розвитку людини, він супроводжується численними об'єктивно і суб'єктивно існуючими та/або виникаючими ризиками. Упродовж життя людини існують моменти, часові відрізки, які служать віхами його соціального становлення, (у психології – кризові та псевдокризові етапи). І саме від успішності їх проходження залежить стан «банку досвіду» особистості, векторність динаміки загального процесу її соціалізації.

Незважаючи на різницю ментальних структур, соціальних установок конкретного суспільства, політичних, державних, етнокультурних, й інших характеристик, у соціалізації існує те, що забезпечує поступальний розвиток як людства в цілому, так і кожного з його суб'єктів. Йдеться про досвід як зміст, сенс, ключові ідеї процесу соціалізації. У якому аспекті не розглядалася б ця проблема, (в глобальному чи частково-конкретному) віхою динаміки, причому як позитивною, так і негативною, буде досвід, рівень і обсяг його параметральних характеристик.

У зв'язку з цим існує як термінологічна, так і змістова близькість «досвіду» і «соціалізації». Це простежується у трактуванні терміна «соціалізація», де в якості ключової характеристики виступає засвоєння і відтворення соціального досвіду [10] як способу проживання людиною різних життєвих ситуацій,... опановуючи якими людина одержує не тільки здатність орієнтуватися у світі, а й реальні стратегії поведінки в ньому, що, по суті, близько до трактуванні «соціалізації» як «...включення особистості в систему суспільних відносин, у тому числі мікросоціум, у систему ролей, прав і обов'язків громадянина» [10, с. 10].

Органічний зв'язок соціалізації і досвіду можна простежити чітко в явищах (процесах) десоціалізації та ресоціалізації. Десоціалізація пов'язана з деформацією окремих складових досвіду, що неминує веде до втрати людиною з будь-яких причин соціального досвіду. Вона допомагає особистості позбутися накопиченого негативного соціального досвіду і, відповідно, особистого, сприяє набуттю нового, розширенню його соціальних можливостей. Ресоціалізація ж навпаки, передбачає повторне, більш швидке, у часовому і психологічному аспектах, реанімування людиною втрачених навичок життєдіяльності в соціумі і орієнтує на відродження тих сегментів соціального чи особистісного досвіду, затребуваність в яких відчувається на всіх рівнях людського буття. Як видно, ядром кожного з цих процесів (соціалізації, десоціалізації та ресоціалізації) є соціальний досвід людини, який і розглядається як зміст процесу соціалізації – тобто те, що дитина повинна набути в процесі соціалізації. Отже, зв'язок між соціалізацією і досвідом будується у відношенні від загального до часткового, коли глобальний процес соціалізації людини може бути розглянутий, осмислений тільки під призмою наявності у нього власного соціального і відповідно особистісного досвіду.

Співвідносячи досвід, (механізм його конструювання) і соціалізацію як динамічні процеси, що ведуть до зміни особистості, можна виділити не тільки термінологічні, а й сутнісні заходи.

По-перше, це безперервність того й іншого, пролонгованість у часі. Починаючись з моменту появи людини на світ, вони супроводжують і, по суті, характеризують все її життя як

соціальної істоти, особистості аж до фізичного або психічного «відходу». При цьому акцентується увага на часовий аспект соціалізації і досвіду, відображеного у тріаді «вчора» – «сьогодні» – «завтра». Лінія часу виявляється важливою складовою процесу соціалізації людини, оскільки дозволяє визначити позицію і ставлення до трьох тимчасових іпостасей, відображених в минулому досвіді особистості, досвіді, який може бути затребуваний нею «тут і зараз», і досвіді, який може бути потенційно набутий (траєкторія розширення). В аспекті соціалізації дитинства це означає, що необхідно допомогти дитині визначитися у ставленні до «вчора – сьогодні – завтра», виявити і проаналізувати характер часових ліній, налаштуватися на дієве, мотивоване відношення до процесу визначення мети й рефлексії одержуваного результату і його фіксації у вигляді особистого досвіду, формуванні власної «Я концепції».

Приймаючи це, досвід перестає розглядатися тільки як аналог репродуктивних форм психічної активності, стереотип схем розумових дій, застосовуваних людиною при вирішенні звичних завдань (К. Дункер), що веде до переосмислення балансу між сегментами соціального наслідування. Від абсолютної цінності фіксованих форм досвіду (досвіду минулого, як в аспекті конкретної особистості, так і в глобальному контексті – досвіду соціуму) акцент переноситься на його оперативні та потенційні форми в якості новоутворень у найближчому або віддаленому майбутньому (М.А. Холодна).

По-друге, соціалізація і досвід стикаються на численних точках досвіду – діях, які реально відбуваються, відрефлексованих і закріплених у свідомості *людини = дитини*.

Соціалізація є глобальним процесом, який протікає протягом усього людського життя і може здійснюватися як стихійна (1), така, що спрямовується (2), і контрольована (3) соціалізація. Кожна з них відображає свій варіант формування соціального та особистісного досвіду людини.

Так, спонтанна соціалізація відображає вплив умов, що складаються раптово, стихійно, виникнення різного роду непередбачуваних проблем у результаті ситуативно прийнятих рішень. Засвоєння, відтворення і збагачення соціального досвіду дитиною відбувається в процесі звичайної або не організовуваної спеціально життєдіяльності, як правило, на неусвідомленому та/або частково усвідомлюваному рівні. Стихійна соціалізація багато в чому пов'язана з поняттям «середовище існування», життєдіяльності людини – з тим, що існує й оточує людину, ігноруючи її ставлення до нього. При цьому індивід змушений (в силу різних причин) існувати саме тут і ніде більше, що веде часто до вимушеного прийняття, адаптації до існуючих норм, правил. Рефлексія, самооцінка утруднена в силу низької контрольованості, того, що відбувається як ззовні (окремими особами, інститутами, структурами), так і зсередини – із самою особистістю. Однак це ж призводить до більшої самостійності проживання «точок досвіду», сильним емоційним переживанням, що закріплює в ментальних структурах особистості його власні життєві результати.

У разі керованої соціалізації відбувається непрямий вплив на засвоєння, відтворення і збагачення соціального досвіду знову ж оточуючим соціумом, але з якого виділяються суб'єктно значущі люди, явища, події. Тут присутня свобода вибору та оцінки того, що відбувається, можливість зміни, (аж до відходу) оточуючих реалій.

Що стосується співвідношення керованої соціалізації і досвіду, то воно виявляється у регульованій, спеціально організованій взаємодії людини з різними соціальними інститутами, сім'єю й освітою, як «... творінням образу Людини в індивіді, здійснюване в процесі збагачення його відносин із світом, у процесі освоєння цінностей культури» [4, с. 55]. Контрольована соціалізація відбувається як цілеспрямовано організованій засвоєння, відтворення і збагачення соціального досвіду в спеціально організованій діяльності – соціальному вихованні. Безсумнівно, що тут колосальну роль відіграють ті агенти соціалізації, які беруть на себе функції управління, організації та контролю за ходом і результатом цього процесу, що спеціально організується.

Науковці А.В.Мудрик, Л.В.Мардахаєв та ін. виділяють як самостійну складову соціалізації більш-менш свідомі самозміну і саморозвиток дитини. Вважаємо, що цей вид

соціалізації є центром сходження всіх розглянутих вище – стихійної, частково спрямованої і контрольованої соціалізації. Саме від позиції конкретної людини, її ставлення до навколишнього соціуму у всіх його проявах (люди, предмети, явища та ін.) залежить якісна і кількісна характеристика її включеності в процес соціалізації, глибина (широта, значимість, застосованість, адекватність та ін.) її соціального та особистісного досвіду. «Одиницею» такого досвіду є акт сходження між «хочу» і «треба», результатом чого є усвідомлений, самостійний вибір у конкретній ситуації, що виникла, акт своєрідного соціальної та особистісної творчості. Він нерозривно пов'язаний із самоаналізом «точок досвіду», корекцією своїх дій, рефлексією, внутрішнім діалогом, в якому *людина* = *дитина* оцінює, приймає або відкидає цінності, властиві тим чи іншим людям, спільнотам, формує своє уявлення про навколишній світ, перетворює себе і тією чи іншою мірою навколишню дійсність, реально здійснюючи процес входження в соціум.

Соціалізація тісно пов'язана також із соціальним розвитком особистості, яке можна розглядати як безперервний і нерівномірний процес, що призводить до кількісних і якісних змін особистісних структур у процесі соціалізації людини. При цьому з позиції соціальної педагогіки [7] соціалізація розглядається сьогодні як глобальне суспільне явище, а соціальний розвиток, (так само як і як соціальне виховання), як процес її здійснення.

Окреме питання, зокрема, пов'язане зі сферами соціалізації особистості. Так, А.В.Мудрик виділяє взаємозв'язок соціалізації особистості з домінуючими сферами життєдіяльності: сферою пізнання, сферою предметно-практичної діяльності, сферою гри, сферою спорту і сферою спілкування. Саме в них відбувається формування особистості, соціалізація і соціальне виховання через систему відносин «...школяра, з одного боку, до світу і із світом, а з іншого – до себе і з самим собою» [8, с. 5].

У більш загальному вигляді сфери соціалізації і, відповідно, соціального виховання, соціального розвитку та формування соціального досвіду уявляються як сфера діяльності, сфера спілкування та сфера свідомості. Наявність пріоритетів саме в цих сферах визначає і специфіку соціалізації на різних етапах дитинства.

Так, у сфері діяльності через оволодіння конкретними діями, вміннями, а потім і навичками відбувається пізнання навколишньої дійсності і своїх можливостей, здібностей. І чим різноманітніше палітра видів практичної діяльності, тим більше спроб здійснює дитина і відповідно збагачується її досвід.

В.Б.Александров вважає, що досвід взагалі являє собою спеціальну форму освоєння соціальної реальності, що виражає здатність людини до здійснення нею певної діяльності, а джерелом досвіду є практична діяльність. При цьому С.Л.Рубинштейн зазначав, що особистісні властивості дитини, її здібності, риси характеру тощо, не тільки виявляються, але і формуються в ході власної діяльності дитини. Разом з тим, розглядаючи цю сферу соціалізації необхідно уточнити нерівнозначність діяльності, практики та досвіду.

У філософській концепції діяльності (Г. Гегель, К. Маркс, Л. Фейєрбах та ін.) розглядаються дві її сторони: «уречевлення» і «розречевлення», що виражає собою протилежність, єдність і взаємопроникнення різних її сторін. Діяльність є своєрідна двостороння, взаємодоповнююча форма зв'язку суб'єкта зі світом: активне перетворення світу суб'єктом («уречевлення») і зміна самого суб'єкта за рахунок «вбирання» в себе все більш широкої частини предметного світу («розречевлення»).

На думку К.А.Абульханової-Славської, В.І.Андрєєва, В.В. Давидова, О.М. Леонтьєва та ін. [1; 3; 6], діяльність є первинною по відношенню як до суб'єкта, так і до предмета діяльності. І суб'єкт, і об'єкт ніби «виокремлюються» у процесі діяльності, виділяються з неї. Тому головний канал розвитку суб'єкта – перехід зовнішньої матеріально-чуттєвої діяльності у внутрішній план, внутрішні структури людини (інтеріоризація), до яких відноситься, безумовно, і досвід. Виходить, що, володіючи певною пластичністю, мобільністю, діяльність веде до новоутворень у суб'єкті (особистості людини), яка у свою чергу, змінюючись, виходить на рівень модифікації цієї діяльності шляхом зворотних зв'язків. Тобто діяльність веде до отримання людиною певного досвіду, який, у свою чергу, є потужним стимулом і

одночасно основою для подальшої еволюції діяльності.

Цей момент засвідчує органічний зв'язок і взаємозалежність діяльності та досвіду. Отже, циклічний процес діяльності (діяльність → зміна суб'єкта (формування досвіду) → діяльність) є джерелом не тільки нових образів, нових здібностей, інтересів, потреб, але і досвіду як суб'єктивної характеристики людини. Впливаючи на зовнішній світ за допомогою діяльності, людина змінює не тільки його, людина тим самим змінює і себе.

Як відзначає Є.В.Бондаревська, діяльність тільки тоді можна вважати такою, коли вона має усвідомлений, цілеспрямований характер. Однак, народжуючись, дитина на початкових етапах свого розвитку, так само як і будь-яка біологічна істота, живе і підпорядковується законам природи, для якої характерна інстинктивно-біологічна пристосованість до навколишнього світу. Виходить, що діяльності дитини передують життєдіяльність, підпорядкування інстинктам самозбереження. Проте дитина розвивається, виховується, навчається в соціумі, у безпосередньому контакті з оточуючими його людьми, які вже з перших моментів існування намагаються передати їй свій соціальний/життєвий досвід. Самостійно відкрити форми діяльності людина, а тим більше дитина, може не завжди і часто це робиться шляхом звернення до вже існуючого, накопиченому людством, (конкретними людьми) досвіду.

Набувши елементарний (репродуктивний) досвід діяльності, дитина відчуває якусь свободу своїх дій і намагається організувати її сама, з урахуванням власних цілей, завдань, мотивів, набуваючи при цьому вже більшою мірою свій власний, унікальний, суб'єктивний досвід тієї чи іншої діяльності. І саме самодіяльність дозволяє безболісно переходити від одного виду діяльності до іншого, формуючи зростаючу особистість та розширюючи діапазон як соціального, так і особистісного досвіду.

Разом з тим, діяльність не може бути однозначно зведена до досвіду, а досвід до діяльності. По-перше, якби досвід і діяльність безпосередньо збігалися, то припинення діяльності означало б негайне зникнення досвіду, який у цій діяльності використовувався, а це суперечить елементарній логіці. По-друге, досвід завжди розглядається як більш широке поняття, яке включає в себе не тільки способи організації діяльності. І, нарешті, досвід за своїм характером і видами може бути: соціальним, суб'єктивним, особистісним, емоційним, досвідом будь-якої діяльності.

Досить часто досвід у педагогіці пов'язується безпосередньо не тільки з діяльністю, але і з практикою: «... досвід – це узагальнена практика, її концентроване вираження, тобто результат цього процесу і його вихідний момент» [2, с. 36]. Або взагалі прирівнюється й до практики і до діяльності одночасно: практика – це діяльність із застосуванням чого-небудь в житті, досвід.

Ототожнення досвіду і практики відбувається тому, що досвід, нарівні з практикою, виконує роль основи пізнання та критерію істинності знання. Загальним також є визнання досвіду як практичного відношення суб'єкта й об'єкта. Проте досвід і практика відображають різні сторони цієї взаємодії. По-перше, практика – це цілеспрямована в першу чергу матеріальна діяльність суб'єкта, в результаті якої відбувається зміна об'єкта. А досвід є одночасно і результат і вихідний момент пізнавального ставлення суб'єкта й об'єкта на основі практики, квінтесенція практики (В.Б.Александров). А по-друге, не всяка діяльність безпосередньо пов'язана з матеріальним світом, (розумова, літературна, спілкування і т. ін.), вона може бути від нього певною мірою абстрагована. У той же час практика завжди конкретно пов'язана з матеріальною і більшою мірою професійною діяльністю людей.

Отже, діяльність веде до формування досвіду, проте досвід більш широке поняття і не може бути прирівняний тільки до досвіду діяльності, однак і без діяльності досвід втрачає своє фундаментальне значення, перетворюючись на сукупність теоретично освоєних даних. І звичайно широта і різнобічність досвіду зростають, якщо він формується не просто в діяльності, а саме через практику, практичну діяльність конкретного суб'єкта.

Вельми значущою для успішної соціалізації людини = дитини є сфера спілкування, яка також є унікальним видом діяльності. Але ступінь її значимості така, що її виділяють і

вивчають особливо. Відсутність можливості повною мірою скористатися всіма наявними ресурсами (способами) спілкування, особливо на ранніх етапах дитинства, веде часом до незворотних наслідків – від педагогічної занедбаності до явища госпіталізму.

Третя найважливіша сфера соціалізації пов'язана зі сферою свідомості, коли формується образ власного «Я» («Я концепція»), самооцінка, відбувається оволодіння різноманітними соціальними ролями.

У сфері свідомості відбувається освоєння різних соціальних ролей, що відображають багатогранність входження будь-якої людини в суспільство і забезпечують підтримання людиною певного соціального статусу відповідно до потреб повсякденного життя, професійної діяльності, виконуваної функцією тощо [5]. Спектр цих соціальних ролей змінюється і накопичується протягом усього життя людини – статтєво-рольові маркери, сімейно-побутові, субкультурно-групові, професійні та інші ролі. Причому в процесі соціалізації можуть засвоюватися як позитивні, так і негативні соціальні ролі, цінності.

Формування соціального й особистісного досвіду в процесі соціалізації здійснюється за допомогою комплексу взаємодоповнюючих механізмів, об'єднаних у дві групи – соціально-психологічні (традиційний, інституційний, стилізований, міжособистісний) і психологічні (імітація, рефлексія, престиж, популярність, комформність, соціальна фасилітація) [9].

На соціалізацію (стихійну, керовану, контрольовану і самозміну, саморозвиток особистості) як процес входження індивіда в суспільство через засвоєння, відтворення і збагачення соціального досвіду, і включення особистості в систему суспільних відносин впливає комплекс факторів. Згідно з дослідженнями А.В.Мудрика, існує чотири групи чинників соціалізації: мегафактори (космос, планета, світ); макрофактори (країна, держава, суспільство, етнос); мезофактори (регіон, тип поселення, засоби масової комунікації, субкультура) і мікрочинники (сусідство, група однолітків, сім'я, мікросоціум) [8]. Кожен з факторів вносить своє, причому як позитивне, так і негативне, у зміст, глибину, еспецифіку формування будь-якого досвіду – як особистісного, так соціального.

Висновки. Відтак, завдяки соціальному розвитку відбувається формування власного соціального досвіду дитини в процесі: різноманітної діяльності, освоєння всього спектру умінь, навичок; спілкування з людьми різного віку, в рамках різних соціальних груп з типовими для них соціальними символами, установками і цінностями; оволодіння і виконання різних соціальних ролей, засвоєння моделі поведінки.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Мысль, 1980. – 336 с.
2. Аверин А.Н. Гносеологический анализ понятия “опыт”. Дисс. к.ф.н. - Свердловск., 1973. – 114 с.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Часть 1. Казань: изд Казанского ун-та, 1996. – 567 с.
4. Виноградский В.Г. Пространство социальное // Энциклопедический словарь /под ред. Г.В.Осипова. – М., 1995. – 607 с.
5. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 336 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Наука, 1975. – 304 с.
7. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. – 2000. № –7. – С. 36-41.
8. Мудрик А.В. Психология и воспитание. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 472 с.
9. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 574 с.
10. Столярчук Л.И. Полоролевая социализация школьников: Монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 275 с.

УДК 378; 483

Яценко С.Л.,
кандидат педагогічних наук, доцент
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ДУХОВНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Аналізуються духовні орієнтири сучасної освіти, які реалізують становлення нової інтегральної людиномірної системи освіти, що супроводжується якісними змінами у педагогічній теорії і практиці та реалізацією таких імперативів сучасної освіти, як духовний (визначає людину як суб'єкт культури і власної життєтворчості); гуманістичний і демократичний (передбачає розкриття людської суті в кожному, розвиток здібностей, творчого потенціалу), комунікативний (спрямований на розуміння себе, іншого, культури, природи, космосу, себе і світі), особистісно-діяльнісний (вимагає реалізації себе як мікрокосму)

Ключові слова: *духовність, духовно орієнтована освіта, людиномірна система та парадигма освіти, культурні універсалії.*

Spiritual landmarks of modern education are analyzed, which realize the formation of a new integrated man-oriented education system, which is accompanied by qualitative changes in educational theory and practice and the implementation of such imperatives of modern education as spiritual (identifies the man as the subject of culture and his own life); humanistic and democratic (depends on the realization of the human essence in each, developing abilities, creative potential), communication (aimed at understanding of self, other people, culture, nature, space, yourself in the world) personal-active (requires the realization of the man as a microcosm)

Keywords: *spirituality, spiritually oriented education, human measuring system and paradigm of education, cultural universals.*

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної ситуації у світі та Україні, становлення нової інтегральної людиномірної системи освіти (В.Г. Кремень) супроводжується якісними змінами у педагогічній теорії і практиці. Відбувається оновлення освітньої парадигми, пропонуються нові наукові підходи, інший педагогічний менталітет, в основі якого – визначення індивідуальності, самобутності, самооцінки кожної людини, її розвитку не як колективного суб'єкта, а, передусім, як рівноправної соціально компетентної особистості.

Сучасний політичний, соціально-економічний стан України, який суттєво впливає на становлення та розвиток національної системи освіти, вимагає звернення до духовності як визначальної особистісної якості людини, що характеризує її життєвий простір, професійну і громадську діяльність, перспективи на майбутнє.

При цьому демонстрація релігійних, політичних, культурних, мовних відмінностей громадян нашої держави часто набуває ознак деструктивності, що суперечить загальнолюдським гуманістичним нормам співіснування різних суб'єктів соціуму (держави, освіти, інших соціальних інститутів та людини).

Домінування протягом досить тривалого часу предметного, а не процесуального, мотиваційного характеру навчання в українській системі освіти негативно вплинуло, на наше глибоке переконання, на забезпечення якісних змін в інтелектуальній, емоційній, вольовій та дієво-практичній, духовній сфері особистості. Загострення сучасної політичної кризи ґрунтується на слабкому усвідомленні індивідумом власної значущості у розбудові країни, відповідальності за її та своє майбутнє тощо.

Відтак, розбудова демократичного соціально орієнтованого суспільства потребує, насамперед, розв'язання важливого історичного завдання – осмислення шляхів забезпечення

повної реалізації творчого індивідуального потенціалу кожної людини, що є, безперечно, умовою не тільки розвитку та процвітання суспільства, але і його фізичного та духовного виживання. На думку сучасних представників філософії освіти С. В. Клепка, Б. С. Гершунського, В. С. Біблера, В. В. Лутая, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Сауха та ін., саме освіта здатна перебороти сучасні наростаючі негативні тенденції в духовній сфері.

Проблема гуманізації освіти, яка зумовлює необхідність духовної орієнтації навчання, пов'язана з введенням усієї освіти в культурний контекст епохи, що означає освоєння культурних універсалій, виявлення тих домінуючих ідей та цінностей, що є стимулом розвитку пізнання, виявляють смислові акценти епохи та пов'язують людину з певним типом цивілізації. Оживити культурний контекст може лише культурний суб'єкт, людина як творець, посередник і споживач духовно-культурних цінностей. Становлення такої людини – головна мета культури і освіти.

Відтак, мета статті – проаналізувати деякі аспекти духовно орієнтованої освіти, що спрямована на становлення людиномірної (В.Г. Кремень) освітньої парадигми.

Вивчення проблем освіти як соціального інституту (С.І.Подмазін) дозволяє дійти висновку, що в процесі суспільного становлення відбувалась еволюція орієнтацій навчання (освіти): синкретична соціогуманістична, притаманна первіснообщинному ладу; політична – рабовласницькому і феодальному ладу; політекономічна орієнтація з представленням усіх функцій освіти, включаючи і гуманістичну, характерна для нашого часу [6, с. 88].

На думку Б.С.Гершунського, залишається невирішеною проблема світоглядного синтезу Знання та Віри, який може забезпечити поступальний рух кожної особистості до реалізації власного творчого потенціалу на користь собі і суспільству [2, с. 28-42], що зумовлює необхідність розгляду категорії духовно орієнтованої освіти в чотирьох аспектах її змістового трактування: освіта як цінність (на рівні *держави* – усвідомлення державної значущості, підкріплене матеріальними інвестиціями і моральними зобов'язаннями; *суспільства* – визнання освітніх пріоритетів, індивідуально-мотивоване і стимульоване ставлення людини до власного навчання, його рівня і якості); освіта як система, компонентами якої є цілі навчально-виховної діяльності, зміст (навчальні плани, програми, підручники, навчальні посібники, комп'ютерні, відео, інформаційні, телекомунікаційні засоби навчання), що повинна створювати умови для самореалізації кожної особистості; освіта як процес, який повинен базуватись, у першу чергу, на суб'єкт-суб'єктній взаємодії всіх його учасників; освіта як результат, що передбачає досягнення конкретної мети – становлення соціально компетентної (адаптованої та мобільної) особистості.

Констатуючи наявність *інтегративної* (культуросотворчої) функції освіти як безперечної умови духовного єднання і взаєморозуміння людей, науковці зауважують, що цей соціальний інститут людства не реалізує свого прогностично важливого "культуросотворчого та менталітетно формуючого призначення" [2, с. 28] з огляду на вирішення проблеми повноцінного задоволення потреби особистості в природному праві на освіту з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей людини та досягнення одного з важливіших результатів навчання – вміння молодой людини знаходити себе в мінливому та динамічному світі, самостійно вибудовувати траєкторію своєї долі.

Цей соціальний запит ініціює становлення феномена духовного аспекту освіти, яке розвивається відповідно усталеним концептуальним ідеям, а саме: визнання людини складною системою, яка саморозвивається; визнання особистості (учня, вчителя, керівника) суб'єктом освітньої діяльності і суб'єктних відносин; визнання особистості як мети, а не засобу освітньої діяльності; врахування суб'єктного, притаманного кожній унікальній особистості власного (за визначенням І.С.Якиманської) досвіду, який є результатом формування духовного – ціннісно-орієнтованого, світоглядного знання, яке диференціюється у контексті таких трьох освітніх парадигм:

Традиційна парадигма, що в різних соціокультурних та історичних умовах ґрунтується на розумінні традиції як проміжної ланки між світом духовних ідей та світом їх втілення, де вчитель є своєрідним механізмом передачі духовного спадку дитині в масштабах загальнолюдської, етнічної, релігійної спільності.

Технократична парадигма, яка розглядається нами як похідна від цивілізаційного розвитку людства. В її основі лежать ціннісні уявлення про існування об'єктивної реальності, що побудовані на історично доведеному і апробованому знанні, на експериментальній взаємодії з оточуючим середовищем. У цій педагогічній парадигмі професійною цінністю стає об'єктивне точне знання і чіткі правила його передачі учню. Оскільки носієм еталонного знання завжди є дорослий (старший по ієрархії), то взаємодія у процесі навчання будується по принципу інформаційного повідомлення від суб'єкта до об'єкта в режимі педагогічного монологу.

Гуманітарна парадигма, в якій головною професійною педагогічною цінністю стає певна людина, її внутрішній простір, специфіка її індивідуального процесу пізнання. У цій площині педагогічного буття пріоритети належать персоніфікованому знанню, у якого завжди є автор з його унікальністю, індивідуальним досвідом, почуттями, відносинами. Зазначена парадигма базується на *гуманістичній концепції*, яка вбачає витoki і зміст кризи освіти в її дегуманізації, втрати гуманістичних смислів, орієнтації на розвиток особистості та реалізує у сфері освіти засвоєння учнями нового досвіду з неочевидними результатами, саморозвиток власних пізнавальних та особистісних спроможностей. Головні ідеї гуманізації та гуманітаризації освіти, що є основоположними принципами організації навчально-виховного процесу, який спрямований на розвиток особистісного потенціалу учня та зростання професійного рівня вчителя, визначають погляди представників другого, *феноменологічний напрямку*, що сповідує педоцентричні ідеї посиленої значущості особистості школяра і дій, спрямованих на розвиток його здібностей та природних задатків. Обидва підходи визнають сьогодні учня головним суб'єктом навчально-виховного процесу, однак, на наше глибоке переконання, не враховують особистісного потенціалу вчителя, його суб'єктного соціального досвіду, який є визначальним чинником розвитку творчих можливостей учня і умовою творчого та духовного зростання самого вчителя, що можливо здійснити в системі суб'єкт-суб'єктних відносин.

Це положення є значущим для нашого уявлення про особистісну орієнтацію навчально-виховного процесу як умови гуманізації та гуманітаризації сучасного освітнього простору.

Становлення духовної орієнтації освіти передбачає переосмислення поняття людської особистості як філософської категорії, що має сьогодні два основних підходи, які можна визначити як: особистісно-центричні, де особистість розглядається як центр обертання світу, де людина – мета, а не засіб (Протагор ("Людина – міра всіх речей", Сократ ("Людино, пізнай себе, і ти пізнаєш світ") І. Кант, К.Роджерс, А.Маслоу, С.У. Гончаренко, С.Ф.Клепко); соціоцентричні (по А.Н.Леонтьєву – "коперніканські", які передбачають соціум центром буття особистості.

Запропонована С.І.Подмазіним *інтегративна концепція особистості* може аналізуватися у контексті духовно орієнтованої освіти, яка стверджує *особистісний спосіб буття* в людині як такий, доводить, що, особистість – не структура, не "системна якість індивіда", не соціальна роль або соціальне обличчя, а сама людина. Це положення підтверджує філософські погляди Н.А. Бердяєва, в яких особистість розглядається як "цілісний образ людини, в якому духовне начало опановує душевні і тілесні сили людини" [1, с. 16].

Духовно орієнтована освіта реалізує категоричний імператив І. Канта, відповідно до якого людини завжди постає як мета, а не як засіб поведінки людини, всіх її інтенцій. Сьогодні важко заперечити, що будь-яка соціальна система, яка розглядає особистість як засіб, – антигуманна і у цьому сенсі історія розвитку суспільства не продукувала системи освіти з особистісною (гуманістичною) направленістю, а традиційна система освіти і виховання залишається безособистісною, "бездітною", "безлюдною" [4, с. 11]. Погоджуємося

з рядом авторів (Г.Балл, І.С.Якиманська, О.Я.Савченко, С.В.Клепко, С. І.Подмазін та ін.), що вперше існує можливість установа паритету між особистістю і системою як умови взаємного виживання і прогресу. Особистісна орієнтація освіти висуває найбільш інтегративний, найбільш важливий критерій прогресу людства - рівень гуманізації суспільства, тобто таке становище у ньому особистості, яке визначає рівень її економічної, політичної і соціальної свободи; рівень задоволення матеріальних і духовних потреб; стан її психофізичного і соціального здоров'я.

Тому в процесі гуманізації суспільства важко переоцінити загалом роль освіти як соціального інституту, і особливо навчальних закладів нового типу, на які покладається завдання створити реальні умови організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу з метою подолання головних суперечностей сучасної системи освіти та створення сприятливих психолого-педагогічних умов для становлення соціально компетентної, мобільної особистості.

Саме тому сучасна система освіти, зокрема в контексті організації духовно орієнтованого навчання, може і повинна закладати основи розуміння світу як динамічно змінного, в якому особистість перебуває в стані постійного *творення цього світу і самої себе*.

Головною умовою і результатом цієї творчості є гармонія людини із собою і світом, в якому вона живе, що перекликається, на нашу думку, із "філософією серця" Григорія Сковороди. Передумовою необхідності впровадження особистісної орієнтації у навчально-виховному процесі є також визнання необхідності пріоритету духовної функції освіти (її культурної і гуманістичної складових) як важливішого шляху подолання глобальних проблем людства, які створюються сучасною цивілізацією, а також визнання особистісної (за тлумаченням Б.С.Гершунського) індивідуальної (за визначенням П.Ю.Сауха властивої індивідуальності як суб'єкту співвідношення комплексу ціннісних орієнтацій) цінності освіти поряд з державною та суспільною її значущістю.

Представники філософського підходу до проблем сучасної освіти схиляються до необхідності розробки та впровадження альтернативної сучасній системі освіти концепції *інтегративної освіти*, що орієнтується на можливості, потреби, соціальний запит кожної особистості.

Відповідно, С.Ф.Клепко у праці "Інтегративна освіта: поліформізм знання" відстоює думку, що інтегративний принцип навчання ("інтеграція" з лат. відновлення, поповнення, об'єднання в ціле будь-яких частин) надає людині можливість оволодіти вміннями та навичками власної повноцінної життєтворчості, що передбачає відмову від таких методик викладання, що нівелюють особистість і орієнтовані на "середнього учня".

За таких умов інтегративний принцип навчання зумовлює цілеспрямований рух у напрямку формування такої комунікативно-навчальної системи (ми розглядаємо наявність такої як необхідну умову організації особистісно орієнтованого навчання), що сприяла б максимальному виявленню *природних здібностей кожної людини індивідуально*. Ця система, за твердженням С.Клепка, має ґрунтуватися на принципі плюралізму педагогічних ідей, концепцій, технологій за умови їх коректної конкуренції. Здійснюючи "подальший розвиток уявлення про інтеграцію як механізм самоорганізації хаосу знань, як внесення порядку, єдності в розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як здобуття, так і використання знань" [8, с. 3], висувається вимога якнайшвидше сформувати зміст сучасної освіти за принципом технології життєтворчості (відмова від традиційного поділу на навчальні дисципліни; формування особистісно орієнтованого змісту освіти, що буде раціональним щодо реального життя лише тоді, коли становитиме систему одиниць пізнання, здатних генерувати в учнів здивування, як стимул пізнавального і мовленнєвого процесів). Такі одиниці пізнання за своєю природою є відкритими системами знань, які формуються у початковій школі, а в процесі подальшого навчання доповнюються, трансформуються, еволюціонують *в особистісну систему знань кожної людини* [5].

До проблеми формування *особистісного знання* звернувся і американський дослідник Майкл Полані, філософські погляди якого є співзвучними з трактування цієї проблеми С.В.Клепком [7], який визнає "...в кожному акті пізнання присутність пристрасного внеску особистості, що пізнає" [7, с. 10].

Значущими для нашого дослідження є вихідні положення філософської концепції М.Полані, що визнають унікальність кожної особистості через визначення категорії *особистісного знання*, а саме: тлумачення знання як співвідношення реальності зі світом людини, оскільки "...будучи людськими істотами, ми неминуче вимушені дивитись на Всесвіт з того центру, що знаходиться всередині нас, і говорити про неї в термінах людської мови, що сформована нагальними потребами людського спілкування"; визнання особистісної сутності знання, яке, по-перше, може бути здобутком лише конкретної особистості, і, по-друге, завжди містить елемент оцінки – особистісний коефіцієнт, який надає форми всьому фактичному знанню, одночасно слугує для поєднання таких категорій як суб'єктивність і об'єктивність; ствердження присутності в кожному знанні когнітивних, емоційних, вольових зусиль конкретної особистості. "Особистісне знання – це інтелектуальна самовіддача"; визнання пріоритетності потреб і досягнень особистості в історії розвитку суспільства, що зумовлено унікальністю життєвого шляху і досягнень кожного. Кожний внесок у розвиток людства "відбувався завдяки зусиллям окремої людини, яка рухалась шляхом розширення своїх можливостей [7, с. 19-99].

Критеріями утвердження таких особистісних знань у системі людського унікального сприйняття М.Полані вважає: достовірність (точність); релевантність для даної системи знань (відповідність даних знань світогляду людини); самостійну значущість особистісну приналежність суб'єкта до того процесу пізнання, що здійснюється у пориві пристрасності; усвідомлення інтелектуальної краси як орієнтиру для відкриття і ознаку істинності; здатність насолоджуватись інтелектуальними успіхами.

Зазначене реалізує духовну спрямованість сучасної освіти, яка передбачає, що переживання людини світу в собі і себе в світі є об'єктивною реальністю, що приймає найрізноманітніші форми, оскільки визнає унікальність особистості людини у всіх її виявах у складній системі людських стосунків.

Місію такої школи, яка здатна впровадити ідеї гуманістичної духовно орієнтованої педагогіки, реалізують сьогодні заклади нового типу – гімназії, ліцеї, колежіуми, школи-комплекси, авторські школи, які перетворились у справжні науково-дослідницькі центри апробації нового змісту навчання, педагогічних технологій, глибокого осмислення інноваційних процесів, стимулювання ініціативи вчителя і учня, розвитку їх потенційних можливостей. У таких школах нового типу діють свої універсалії – об'єктивно існуючі загальні положення – імперативи: духовний імператив, що визначає людину як суб'єкт культури і власної життєтворчості; гуманістичний і демократичний імператив, який передбачає розкриття людської суті в кожному, розвиток здібностей, творчого потенціалу; комунікативний імператив, спрямований на розуміння себе, іншого, культури, природи, космосу, себе і світі; особистісно-діяльнісний імператив, що вимагає реалізації себе як мікрокосму [3] через діалогічні, ігротехнічні, проєктивні, дослідницькі технології, де людина виступає як головний інформаційний знак.

Зазначені імперативи задають парадигму духовно орієнтованого навчання, яке реалізується у контексті розвитку нової постнекласичної парадигми сучасної науки, котра орієнтує розвиток людиномірної духовно орієнтованої освіти.

Література:

1. Бердяев Н.А. Царство духа и царство кесаря (гл. "О рабстве и свободе человека"). – М., 1995. – 240 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования в XXI веке (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) М.: Изд.-во "Совершенство", 1998. – 608 с.
3. Єрмаков І.Г. Нова школа нової України на зламі століть// Постметодика. – 1996. – №4. – С. 23-28.

4. Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії // Постметодика. – 1996. – №4 (14). – С. 5-14.
5. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. –Київ–Полтава–Харків: ПОППОП, 1998. –360 с.
6. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
7. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии.-пер. с англ. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
8. Помогайбо В. Філософія освіти третього тисячоліття // Директор школи №38 (134), 2000. – С. 3.

Науково-педагогічний журнал
КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА

Випуск 9

Редакційна колегія:

Д.В. Чернілевський (головний редактор та ін.)

Комп'ютерна верстка і набір:

О.В. Вознюк

Дизайн обкладинки:

А.Н. Величук, Д.В. Чернілевський

Підписано до друку ____ .08.2014. Формат 60х84/8.

Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 10,09. Наклад 300 прим. Зам. № .

Віддруковано ФОП "Корзун Д.Ю."

Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки
21050, м. Вінниця, вул. Соборна, 11